



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade  
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

## **O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE**

Sandra Mendonça

Lisboa, abril de 2014



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade  
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**O Papel das Artes Visuais no Processo  
de Inclusão de Alunos com NEE**

Sandra Mendonça

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Doutora Cristina F. Saraiva Pires Gonçalves

Lisboa, abril de 2014

## **Resumo**

A atual filosofia da educação inclusiva exige práticas inovadoras na organização das escolas e no trabalho docente.

Dada a conjuntura atual em que vivemos, verificamos que a introdução da área artística nas nossas escolas tem gerado acesas discussões, pautadas por uma incerteza sobre a sua real definição e os seus benefícios. Desta forma, este estudo surge na procura da resposta para esta falta de clareza que tem vindo a pairar sobre todos os participantes do ato educativo. Consta-se um crescente reconhecimento teórico da importância das artes no seio da educação, contudo, na prática, é preciso muito mais para alcançar tal patamar.

De acordo com esta perspetiva, foi nosso objetivo primordial analisar o papel da disciplina de artes visuais, face ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, assim como ponderar sobre os pontos de vista que os professores com formações distintas possuem, acerca deste domínio.

Os resultados deste estudo revelam, por um lado, que tem havido um esforço por parte dos docentes em alcançar a normalização de padrões e competências sociais através de um sistema educativo único, mas por outro, mostra igualmente que há ainda um longo percurso a percorrer para que o processo inclusivo funcione de forma verdadeiramente sustentada. Mais do que aceitar a presença dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é necessário facultar-lhes uma pluralidade de respostas em prol do seu desenvolvimento integral.

Sendo evidentes os benefícios das artes visuais no âmbito da educação especial, cabe ao professor da área adotar uma atitude reflexiva e ser, sobretudo, um mediador de oportunidades, objetivando efetivamente uma escola para todos.

**Palavras-chave:** Necessidades educativas especiais, educação, artes visuais, inclusão.

## **Abstract**

The actual educative philosophy demands innovation on the organization of schools and also innovation in teaching.

Looking at the actual way things are done we can see that the introduction of arts subjects in our schools as been generation much discussion always followed by uncertainty of it's real definition and it's benefits. This way, the case study that is presented here is searching for an answer for the lack of that definition and clarity that as been assoiling the participants of the education act itself.

In fact, and theatrically speaking, we can see a growing knowledge of the importance of the arts in education but there is still much to be done to reach a certain standard. Following these ideas it was necessary to focus our attention in analyzing the subject of visual arts on it's contribute including students with special needs and also to pay attention on the different point of views that teachers of different backgrounds areas have regarding this.

The results of this study reveal that an effort as been done by the teachers in order to reach a certain high standard of high social behavior and knowledge throughout a unique system but there is still a long way to go until this "inclusive" process starts giving good and reliable results. More that accepting the presence of the students with NEE it is vital to give them the wright tools that can facilitate their development.

It is clear that visual arts as a lot of benefits regarding special needs education but it is essential that the tutor adopts a flexible attitude and be above all a mediator between the students and the opportunities that arise given everybody a equal chance of succeeding.

**Keywords:** Special educational needs, education, visual arts, inclusion.

## **Agradecimentos**

Desejo expressar a minha gratidão a todos os que tornaram a elaboração deste trabalho de investigação uma jornada repleta de aprendizagens.

À minha orientadora, a Professora Doutora Cristina Saraiva, pela disponibilidade e dedicação que expressou ao longo de todo este trajeto.

A todos os professores cujas preciosas sugestões foram fundamentais, em particular ao Professor Doutor António Pedro Sousa Marques, pelo apoio prestado durante a elaboração deste projeto final.

A todas as pessoas que participaram no preenchimento do inquérito por questionário, particularmente aquelas que procederam à sua divulgação.

À minha família, pela compreensão demonstrada nas minhas ausências.

E por fim, mas não menos importante, ao meu companheiro de todas as ocasiões, meu marido, pelo carinho e permanente estímulo nesta caminhada.

Todas estas palavras não poderão nunca revelar, o quanto foi importante para mim, o apoio incondicional de todas estas pessoas. A todas elas, o meu profundo agradecimento.

## **Lista de abreviaturas**

**DL** – Decreto-Lei

**EE** – Educação Especial

**ESEA** – Escola Superior de Educação pela Arte.

**IDE** – Investimento em Desenvolvimento Estético

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

## Índice Geral

Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Agradecimentos .....	VI
Lista de abreviaturas .....	VII
Índice Geral .....	8
Índice de Tabelas .....	11
Índice de Gráficos.....	15
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1- REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
PARTE I – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....	22
1. A evolução histórica do conceito .....	22
2. Tipos de necessidades educativas especiais.....	26
2.1. <i>Necessidades educativas temporárias</i> .....	27
2.2. <i>Necessidades educativas permanentes</i> .....	28
2.2.1. <i>NEE de carácter intelectual</i> .....	28
2.2.2. <i>NEE de carácter processológico</i> .....	29
2.2.3. <i>NEE de carácter emocional</i> .....	29
2.2.4. <i>NEE de carácter motor</i> .....	29
2.2.5. <i>NEE de carácter sensorial</i> .....	30
PARTE II – ARTE E EDUCAÇÃO .....	30
3. Arte: Conceito .....	30



4. O surgimento da educação artística em Portugal .....	32
5. A arte e o cérebro no processo de ensino aprendizagem .....	36
5.1. <i>O desenvolvimento estrutural do cérebro</i> .....	36
5.2. <i>Lateralização: o hemisfério do cérebro</i> .....	37
5.3. <i>O hemisfério direito face à educação</i> .....	38
6. A educação e os seus objetivos .....	40
PARTE III – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO .....	41
7. Inclusão: Conceito .....	41
8. Paradigmas da escola inclusiva.....	44
9. Vantagens da escola inclusiva .....	46
9.1. <i>Vantagens do modelo inclusivo para os professores</i> .....	46
9.2. <i>Vantagens do modelo inclusivo para os alunos</i> .....	47
10. Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva .....	48
10.1. <i>Flexibilização e adaptações curriculares</i> .....	51
10.2. <i>Diferenciação pedagógica</i> .....	53
PARTE IV – ARTES VISUAIS E INCLUSÃO.....	55
11. Artes visuais: Conceito .....	55
12. O ensino das artes visuais em contexto de inclusão .....	57
13. O professor de artes visuais, o mediador de oportunidades .....	59
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	62
1. Introdução .....	63
2. Justificação e pertinência do estudo.....	64
2.1. <i>Problema de investigação</i> .....	65
3. Objetivos da investigação .....	66

3.1. <i>Objetivos gerais</i> .....	66
3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	66
4. Hipóteses e variáveis .....	66
5. Técnica de investigação .....	67
5.1. <i>Inquérito por questionário</i> .....	68
6. Cronograma .....	69
7. Dimensão e critérios de aplicação da amostra .....	70
8. Ética da pesquisa.....	72
9. Procedimentos estatísticos .....	72
10. Limitações do estudo .....	76
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	77
1. Caracterização geral do universo da amostra .....	78
2. Apresentação inferencial e descritiva dos resultados .....	83
<b>CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	129
<b>CONCLUSÕES</b> .....	137
Linhas futuras de investigação .....	141
Bibliografia.....	142
Referências eletrónicas .....	151
Referências legislativas .....	151
Apêndices .....	152

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Problemáticas associadas às NEE .....	27
Quadro 2 – Tipos de NEE temporárias .....	27
Quadro 3 – Tipos de NEE permanentes .....	28
Quadro 4 – Definições de inclusão .....	42
Quadro 5 – $H_0$ e $H_a$ (Hipótese nula e hipótese alternativa) .....	73
Quadro 6 – Testes estatísticos a utilizar .....	74
Quadro 7 – Decisão estatística .....	84
Quadro 8 – Referencial de análise para o teste das hipóteses .....	85
Quadro 9 – Hipóteses do teste ( $H_1$ ) .....	86
Quadro 10 – Hipóteses do teste ( $H_2$ ) .....	100
Quadro 11 – Hipóteses do teste ( $H_3$ ) .....	114

## Índice de Tabelas

Indicador 1	
Tabela 1 – Mann Whitney Test .....	86
Tabela 2 – Média e desvio padrão .....	87
Tabela 3 – Frequências .....	87
Indicador 2	
Tabela 4 - Mann Whitney Test .....	87
Tabela 5 - Média e desvio padrão .....	88
Tabela 6 - Frequências .....	88
Indicador 3	
Tabela 7 - Mann Whitney Test .....	88
Tabela 8 - Média e desvio padrão .....	89
Tabela 9 - Frequências .....	89
Indicador 4	
Tabela 10 - Mann Whitney Test .....	90
Tabela 11 - Média e desvio padrão .....	90

Tabela 12 - Frequências .....	90
Indicador 5	
Tabela 13 - Mann Whitney Test .....	91
Tabela 14 - Média e desvio padrão .....	91
Tabela 15 - Frequências .....	92
Indicador 6	
Tabela 16 - Mann Whitney Test .....	92
Tabela 17 - Média e desvio padrão .....	92
Tabela 18 - Frequências .....	93
Indicador 7	
Tabela 19 - Mann Whitney Test .....	93
Tabela 20 - Média e desvio padrão .....	94
Tabela 21 - Frequências .....	94
Indicador 8	
Tabela 22 - Mann Whitney Test .....	94
Tabela 23 - Média e desvio padrão .....	95
Tabela 24 - Frequências .....	95
Indicador 9	
Tabela 25 - Mann Whitney Test .....	96
Tabela 26 - Média e desvio padrão .....	96
Tabela 27 - Frequências .....	96
Indicador 10	
Tabela 28 - Mann Whitney Test .....	97
Tabela 29 - Média e desvio padrão .....	97
Tabela 30 - Frequências .....	97
Indicador 11	
Tabela 31 - Mann Whitney Test .....	98
Tabela 32 - Média e desvio padrão .....	98
Tabela 33 - Frequências .....	99
Tabela 34 – Análise geral dos indicadores relativos à $H_1$ .....	99
Tabela 35 – Análise da pertinência da formação em EE .....	100
Indicador 12	

Tabela 36 - Mann Whitney Test .....	101
Tabela 37 - Média e desvio padrão .....	101
Tabela 38 - Frequências .....	102
Indicador 13	
Tabela 39 - Mann Whitney Test .....	102
Tabela 40 - Média e desvio padrão .....	102
Tabela 41 - Frequências .....	103
Indicador 14	
Tabela 42 - Mann Whitney Test .....	103
Tabela 43 - Média e desvio padrão .....	104
Tabela 44 - Frequências .....	104
Indicador 15	
Tabela 45 - Mann Whitney Test .....	104
Tabela 46 - Média e desvio padrão .....	105
Tabela 47 - Frequências .....	105
Indicador 16	
Tabela 48 - Mann Whitney Test .....	106
Tabela 49 - Média e desvio padrão .....	106
Tabela 50 - Frequências .....	106
Indicador 17	
Tabela 51 - Mann Whitney Test .....	107
Tabela 52 - Média e desvio padrão .....	107
Tabela 53 - Frequências .....	108
Indicador 18	
Tabela 54 - Mann Whitney Test .....	108
Tabela 55 - Média e desvio padrão .....	108
Tabela 56 - Frequências .....	109
Indicador 19	
Tabela 57 - Mann Whitney Test .....	109
Tabela 58 - Média e desvio padrão .....	110
Tabela 59 - Frequências .....	110
Indicador 20	

Tabela 60 - Mann Whitney Test .....	110
Tabela 61 - Média e desvio padrão .....	111
Tabela 62 - Frequências .....	111
Indicador 21	
Tabela 63 - Mann Whitney Test .....	112
Tabela 64 - Média e desvio padrão .....	112
Tabela 65 - Frequências .....	112
Indicador 22	
Tabela 66 - Mann Whitney Test.....	113
Tabela 67 - Média e desvio padrão .....	113
Tabela 68 - Frequências .....	113
Tabela 69 – Análise geral dos indicadores relativos à $H_2$ .....	114
Indicador 23	
Tabela 70 - Mann Whitney Test .....	115
Tabela 71 - Média e desvio padrão .....	115
Tabela 72 - Frequências .....	116
Indicador 24	
Tabela 73 - Mann Whitney Test .....	116
Tabela 74 - Média e desvio padrão .....	117
Tabela 75 - Frequências .....	117
Indicador 25	
Tabela 76 - Mann Whitney Test .....	117
Tabela 77 - Média e desvio padrão .....	118
Tabela 78 - Frequências .....	118
Indicador 26	
Tabela 79 - Mann Whitney Test .....	118
Tabela 80 - Média e desvio padrão .....	119
Tabela 81 - Frequências .....	119
Indicador 27	
Tabela 82 - Mann Whitney Test .....	120
Tabela 83 - Média e desvio padrão .....	120
Tabela 84 - Frequências .....	120

## Indicador 28

Tabela 85 - Mann Whitney Test .....	121
Tabela 86 - Média e desvio padrão .....	121
Tabela 87 - Frequências .....	122

## Indicador 29

Tabela 88 - Mann Whitney Test .....	122
Tabela 89 - Média e desvio padrão .....	122
Tabela 90 - Frequências .....	123

## Indicador 30

Tabela 91 - Mann Whitney Test .....	123
Tabela 92 - Média e desvio padrão .....	124
Tabela 93 - Frequências .....	124

## Indicador 31

Tabela 94 - Mann Whitney Test .....	124
Tabela 95 - Média e desvio padrão .....	125
Tabela 96 - Frequências .....	125

## Indicador 32

Tabela 97 - Mann Whitney Test .....	125
Tabela 98 - Média e desvio padrão .....	126
Tabela 99 - Frequências .....	126

## Indicador 33

Tabela 100 - Mann Whitney Test .....	127
Tabela 101 - Média e desvio padrão .....	127
Tabela 102 - Frequências.....	127
Tabela 103 – Análise geral dos indicadores relativos à H <sub>3</sub> .....	128

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Gênero .....	79
Gráfico 2 – Grupo etário .....	79
Gráfico 3 – Habilitações académicas .....	80
Gráfico 4 – Tempo de serviço .....	80

Gráfico 5 – Nível de ensino .....	81
Gráfico 6 – Formação na educação especial .....	81
Gráfico 6a – Tipo de formação na EE .....	82
Gráfico 7 – Formação em artes .....	82
Gráfico 7a – Tipo de formação em artes .....	83



## INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o panorama educativo internacional e nacional tem vindo a ser confrontado por uma nova era fundada no paradigma da inclusão, desafiando todos os profissionais que laboram com o público abrangido pelas necessidades educativas especiais (NEE), a enfatizarem as suas capacidades e a proliferarem condições de aprendizagem que permitam aumentar o sucesso e a preparação para a vida em sociedade.

No nosso país, é no século XX, mais precisamente na década de setenta, que começa a emergir uma gradual perceção acerca das vantagens inerentes à inclusão, resultantes das diferentes correntes ideológicas ligadas à educação especial e do alargamento da escolaridade à população em geral. Nos dias de hoje, tais princípios alicerçam-se na Declaração de Salamanca (1994), cujo objetivo primeiro, claro e inequívoco, é a promoção de uma escola para todos. Tal conceção enquadra-se numa perspetiva de democratização e acessibilidade a todas as crianças, integrando-as no mesmo tipo de ensino e proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Portugal foi assim um dos países que subscreveu essa declaração, comprometendo-se, dessa forma, a desenvolver um novo “(...) modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais” (Bautista, 1997: 21). Com efeito, todas as crianças com NEE devem frequentar escolas do ensino regular, constituindo estas, um dos meios mais eficazes para combater a discriminação, fomentar uma sociedade inclusiva e, criar as condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada um (Sanches, 2003).

Porém, o que a teoria promove não se coaduna com aquilo que a prática ostenta. É certo que a mobilização pela inclusão é grande, mas ainda com muitas arestas por limar, na medida em que nem a sociedade nem as escolas parecem ainda estar preparadas para receber indivíduos com determinadas singularidades. Não obstante, este desafio não implica somente uma alteração legal, mas e sobretudo, uma transformação organizacional profunda na forma como hoje em dia se faz educação, ou seja, exige modificações a nível físico, material, humano, pedagógico e curricular (Correia, 2005).

Dando seguimento a esta ordem de ideias, cabe-nos a nós perceber melhor o papel que as artes visuais detêm no decorrer de todo o processo inclusivo. A utilidade que a experiência artística cumpre para com a sociedade e para com o indivíduo não é um discurso propriamente recente, sendo desde o período clássico que se discutem os seus benefícios, contudo, este facto não é suficiente para fazer emergir um maior incentivo face aos profissionais da área, quando inseridos numa sociedade que concede valores distintos aos conteúdos escolares, de tal forma que determinados conhecimentos têm primazia sobre outros.

Ora, outra preocupação manifesta neste estudo, corresponde ao facto dessa crescente heterogeneidade que se vive no seio escolar possibilitarem múltiplas oportunidades de aprendizagem, não somente para os alunos, como também para os professores que, regra geral, tratando-se de profissionais com uma formação-base específica, não tiveram contacto com disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial que os habilitassem para o contexto de inclusão.

Advém daí, o desafio com que o professor de artes visuais se depara, ao organizar projetos que mobilizem a participação plena dos mais novos na sala de aula. O exercício é integrador, propagando um lugar de tensão entre o campo da teoria e o campo do fazer, na qual o docente possui uma função primordial e uma relevância singular, uma vez que pela sua atividade, vai determinar o sucesso ou insucesso daqueles que atende.

Portanto, se o docente não tiver um conhecimento sustentado sobre a natureza das limitações dos seus alunos e consequentemente, sobre o modo de promover uma aprendizagem eficaz e ajustada, o mesmo irá transferir para a sua prática o senso comum e provavelmente, os estereótipos que circulam na sociedade. Este professor recorrerá frequentemente à intuição e à consulta aos colegas, o que não constituirá um procedimento favorável na sua preparação para atuar da melhor maneira possível, considerando as especificidades da disciplina.

Perante tais factos surge a nossa pergunta de partida: Será que nos dias de hoje, já há uma rentabilização eficiente das artes visuais e que as experiências nessa área, no âmbito da escola regular, são mediadoras da inclusão escolar dos *alunos com NEE*?

A presente dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, o primeiro respeitante ao enquadramento teórico e os restantes referentes à parte empírica.

O capítulo 1 apresenta a revisão da literatura, na qual compreende quatro seções distintas, representando cada uma delas, abordagens complementares acerca do tema central do estudo.

Na primeira seção a atenção foi direcionada para as necessidades educativas especiais nomeadamente, a evolução histórica do conceito, através da identificação das fases mais relevantes que marcaram os caminhos da exclusão à inclusão. Aprofunda-se igualmente os tipos de necessidades educativas especiais, na qual se faz uma distinção entre necessidades educativas temporárias e permanentes.

A segunda seção encontra-se focada na correlação entre a arte e a educação, introduzindo primeiramente a definição de arte e o surgimento da educação artística em Portugal, para posteriormente convergirmos para a conexão entre a arte e o cérebro no processo de ensino e aprendizagem: desenvolvimento estrutural do cérebro; lateralização, o hemisfério do cérebro; o hemisfério direito face à educação. Terminamos esta parte com a educação e os seus objetivos.

A terceira seção evidencia aspetos relacionados com a educação e inclusão, segundo a apresentação de conceitos mais pertinentes, que constituíram base para uma reflexão sobre os paradigmas da escola inclusiva, assim como sobre as suas vantagens, tanto para professores como para os alunos. Neste contexto, introduzimos os desafios colocados ao professor, estando subjacentes a este ponto, a flexibilização e adaptações curriculares e diferenciação pedagógica.

A quarta seção pretende relacionar todas as anteriores mas de uma forma mais particular, vocacionada para as artes visuais e inclusão. Inicia-se com uma apresentação do conceito de artes visuais, que seguidamente remete para uma abordagem do ensino desta área em contexto de inclusão, onde o professor assume um papel determinante como mediador de oportunidades.

Os três capítulos seguintes relatam em pormenor a investigação empírica realizada, com base no enquadramento teórico que sustenta o estudo.

O segundo capítulo, alusivo à metodologia da investigação, inicia-se com uma breve introdução que nos reporta para a justificação e pertinência do estudo, o problema da pesquisa, os seus objetivos, as hipóteses formuladas e respetivas variáveis, os instrumentos empregues – inquérito por questionário -, o cronograma, a dimensão e critérios da amostra, a ética da pesquisa, os procedimentos estatísticos para análise dos dados e, por fim, as limitações do estudo, no qual se faz uma resenha dos principais obstáculos encontrados ao longo do processo.

No terceiro capítulo debruçamo-nos sobre a apresentação dos resultados, tendo sendo realizada primeiramente, a caracterização da amostra. Os dados relativos ao inquérito foram apresentados sob a forma de tabelas, onde os parâmetros estatísticos mais relevantes são destacados, de forma a clarificar a questão de partida.

No quarto capítulo, damos destaque à discussão dos resultados obtidos, relacionando-os com a revisão bibliográfica que constituiu enquadramento teórico inicial.

Para finalizar, sintetizam-se as conclusões deste projeto, sempre de acordo com os resultados do estudo empírico, com a literatura pertinente em torno da qual se alicerçou a pesquisa e, não menos importante, com a reflexão pessoal em torno desses dados. Apresentam-se ainda algumas linhas para investigação futura, começando por apontar aquelas recomendações que derivam diretamente do estudo, mas apresentando também outras de âmbito mais alargado pois, há muito terreno a explorar em prol da inclusão, cujos frutos esperados residem numa melhor educação para todos, sobretudo ao nível da valorização de práticas educativas que favoreçam a plena inclusão dos alunos com NEE.

Este tema parece-nos pertinente, porquanto aparece enquadrado temporalmente após um período de vinte anos da Declaração de Salamanca, concorrendo para a sensibilização da sociedade acerca do paradigma inclusivo, o que sugere a necessidade de constantemente refletirmos sobre as atitudes da sociedade e dos profissionais da educação em particular, e conjuntamente reconhecer os sucessos e insucessos das medidas implementadas, para desta forma, transformar determinadas configurações de modo construtivo e contextualizado, proporcionando assim igualdade de direitos a todos, em particular aos portadores de necessidades educativas especiais.

## **CAPÍTULO 1**

---

### **REVISÃO DA LITERATURA**

## **PARTE I – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

### **1. A evolução histórica do conceito**

O conceito *necessidades educativas especiais* progrediu muito a partir da segunda metade do século XX, encontrando-se hoje difundido na maior parte dos países desenvolvidos. Segundo Correia (1997), este termo surge da necessidade de responder à progressiva democratização das sociedades, de forma a proporcionar uma igualdade de direitos para todos.

A evolução da educação especial (EE) não tem referências precisas no que respeita aos seus primórdios, sendo no entanto possível, evidenciarem-se diferentes fases no seu trajeto, resultantes das diferentes formas de ver a criança diferente, as quais estão sempre relacionadas com valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos da época. Este não é um fator apenas histórico de períodos anteriores ao desenvolvimento científico, pois até presentemente, se verifica que a atitude perante a criança deficiente expõe, de um modo geral, a atitude de cada sociedade.

Voltando um pouco atrás na história, durante muitos séculos, a existência de pessoas com deficiência foi pautada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas. Segundo Jiménez (1997: 22) “as pessoas regiam-se pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente”.

Na Idade Média, entre os séculos V e VI, por influência cristã e pelos princípios de solidariedade e caridade, foram criados em mosteiros e igrejas, locais de acolhimento para crianças com deficiência que, segundo Fernandes (2002), constituiu uma mudança de atitude, muito provavelmente para conseguir a graça divina. Todavia, esses locais não eram mais que depósitos de pessoas sob a forma de asilos, onde havia a plena ausência de uma preocupação educativa, na medida em que estes indivíduos eram vistos como ineducáveis.

O período do Renascimento, regado pelo avanço da ciência e por uma filosofia mais humanista, embora não solucionasse a situação anteriormente referida, marcou notoriamente as atitudes da sociedade perante a deficiência, passando-se a defender que, esta deveria ser tratada pela medicina e não pelos exorcismos da igreja. Durante os séculos

XVI e XVII, em diferentes países europeus, os indivíduos com deficiência começaram a ser acompanhados em locais específicos, fora dos costumados asilos. De maneira esporádica e ainda tímida, essas pessoas iam passando a ser valorizadas como seres humanos. No entanto, para além de outras práticas discriminatórias, mantinha-se ainda o seu bloqueio ao sacerdócio, pela igreja católica.

Porém, aquando da Revolução Industrial no séc. XIX, a educação com vista crianças especiais, também foi arrastada pelo ambiente de mudança e inovação dessa época. Começou-se então a pensar que essas mesmas crianças, até então excluídas das escolas regulares, deveriam usufruir de algum tipo de educação. Itard (1774-1836) foi relevante nesta nova perspetiva educacional, ao defender, segundo o seu estudo realizado com uma criança selvagem, que todos os seres humanos são educáveis.

Neste sentido, criaram-se um pouco por todos os países da Europa, instituições cuja finalidade era educar crianças com deficiência. Ora, o que parece ser um passo qualitativo na história da humanidade, para Majon e Vidal (1997) representa uma dupla face: se por um lado protegia o deficiente, por outro, protegia a sociedade, que assim não tinha de lidar regularmente com o que mais a incomodava: a diferença.

Em 1959 foi promulgada a declaração dos direitos da criança, onde fica ressalvado que esta, com limitações físicas ou mentais, ou socialmente desfavorecida, deve receber o tratamento e a educação que a sua situação exige (Albuquerque, 2000).

Esta perspetiva começa então a tomar forma em meados dos anos 50 através de um movimento chamado *normalização*, – originado nos países da Europa do Norte – que se traduz no princípio filosófico e ideológico da integração na escola regular, em igualdade de direitos. Fruto das leis fundamentais sobre integração de indivíduos com deficiência, surge pela primeira vez, na década de 70, o princípio da inclusão escolar de crianças com NEE.

Contudo, o rótulo *deficiência* só é repensado em 1978, quando surge em maio desse ano, o conceito de *necessidades educativas especiais* pelo relatório Warnock, – para reapreciar o atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido - orientado por Mrs. Hellen Mary Warnock. As conceções erguidas nesse relatório, vieram alterar decididamente as respostas

educativas para esses alunos, o que significou uma mutação de superioridade do padrão médico-psicológico para o paradigma educativo.

Aqui, reconhece-se pois, que determinada criança tem uma necessidade educativa específica e que precisa de apoio para ultrapassar as suas dificuldades. Brennan (1988, cit. por Correia, 1997: 48), afirma que,

Há uma necessidade educativa especial quando, um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Marchasi e Martin (1990, cit. por Correia, 1997: 48), entendem as NEE como,

(...) um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes, daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.

Serra (2002: 29), refere-se a todas as situações em que,

(...) devido a peculiaridades individuais, relacionadas com problemas de natureza física, intelectual ou emocional ou dificuldades de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem se encontra de tal forma alterado que, exige adaptação das condições comumente oferecidas pelos sistemas educativos.

No seguimento desta mudança, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) adotou a designação de *necessidades educativas especiais* e passou a fazer valer o direito de todos os alunos, cujas necessidades envolviam deficiência ou dificuldade de aprendizagem, a uma educação na escola regular. Desta forma, a consciência de que a diferença é só mais um dado na pluralidade do nosso universo começou a emergir, a fim de garantir a democratização da educação e os direitos de todas as crianças, independentemente das suas diferenças e limitações.

O conceito de escola para todos, veio alargar o âmbito da ação da instituição e da intervenção do professor no processo educativo regular. Como afirma Mazzotta (1996), dentro de uma perspetiva inclusiva, a educação especial tem acesso a um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados, com o intuito de dar apoio



suplementar e, quando necessário, substituir os serviços educacionais comuns, para que seja garantida a educação formal das crianças com NEE.

Em Portugal, a 24 de Julho de 1986, é aprovada a LBSE Português na Assembleia da República, sendo publicada em diário oficial em 14 de outubro, como Lei n.º 46/86. Este movimento pressupunha a reorganização de Portugal em todos os quadrantes – políticos, intelectuais, económicos e educacionais – e é neste documento que aparece, pela primeira vez, o termo *necessidades educativas especiais*, para designar a criança deficiente: “(...) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei n.º 46/86; artigo 7; alínea j). Elege-se assim a escola como agente de capacitação de indivíduos, de promoção e desenvolvimento de coesão social.

Assiste-se desta forma a uma reforma do sistema educativo, resultante do Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro, que definiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, contemplando-se a reorganização curricular, a formulação de novos programas e a definição de novas áreas, aumentando a escolaridade obrigatória para 9 anos. Nasceu assim, um diferente enquadramento legislativo que, pela primeira vez, inclui a educação especial como “modalidades especiais” (Lei n.º 46/86; subseção IV), integrada no sistema geral da educação, devendo ser constituída “(...) preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com o apoio de educadores especializados” (Lei n.º 46/86; subseção IV; artigo 18º; ponto 1).

Porém, a integração de alunos com NEE não foi totalmente conseguida, continuando a prever-se a manutenção do ensino em instituições específicas, quando o exigissem o tipo e o grau de deficiência da criança: “A educação especial processar-se-á também em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (Lei n.º 46/86; capítulo I; artigo 18º; ponto 2).

Só através de pequenos passos é que se chegou ao passo gigante, corporizado na publicação do DL n.º 319 de 23 de agosto de 1991, que vem preencher uma lacuna legislativa há muito sentida nas nossas escolas. Este diploma traduziu a necessidade de

atualizar e de alargar a integração dos alunos com NEE, promovendo uma “escola para todos” e mencionando também que a educação deveria ocorrer num meio mais integrador e menos restritivo possível. Este decreto e todos os despachos que o complementaram permitiram introduzir adaptações ao sistema educativo, – métodos, recursos, espaços físicos – para que todos os alunos pudessem obter êxito no decorrer das suas aprendizagens curriculares.

Mais recentemente vem ser publicado o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que esclarece os apoios especializados que as escolas devem ter em conta, de forma a criar condições favoráveis para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais de cada aluno. Tal documento define ainda,

(...) o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio, que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior (Pereira, 2008: 17).

Estas mudanças ocorridas ao nível social, político e educacional, permite-nos assim perceber, de uma forma genérica, o modo como ao longo dos tempos, se tentou dar resposta às necessidades especiais de crianças com deficiência. Analisando o passado, é assim possível compreender como evoluíram os valores e as atitudes neste contexto.

## **2. Tipos de necessidades educativas especiais**

Todas as pessoas, ao longo da sua vida, necessitam de algum tipo de apoio humano ou material para alcançar metas.

Há, no entanto, aqueles que precisam de outro tipo de ajudas menos comuns para alcançar esses mesmos objetivos, ou seja, têm necessidade de ajudas especiais.

Correia (1997) afirma que, o conceito de NEE aplica-se quando há problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais, ou com dificuldades de aprendizagem, derivados de fatores orgânicos ou ambientais (Quadro 1).

**Quadro 1 – Problemáticas associadas às NEE (Correia, 1997: 48)**

Necessidades Educativas Especiais (NEE)				
Físicas	Sensoriais	Dificuldades de Aprendizagem	Intelectuais	Emocionais

### **2.1. Necessidades educativas temporárias**

Segundo Correia (1997), as necessidades educativas especiais são divididas em dois grupos: as permanentes e as temporárias, segundo o grau da problemática apresentada pela criança.

No que concerne às necessidades educativas especiais temporárias, Costa (2000) e Correia (1997), referem que são aquelas que exigem modificação parcial do currículo, para que este se possa ajustar às características e necessidades dos alunos, num determinado período do seu desenvolvimento. Estas podem se manifestar tanto a nível cognitivo, quer motor ou ainda sócio-emocional (Quadro 2).

**Quadro 2 – Tipos de NEE temporárias (Correia, 1997: 53)**

NEE Temporárias	
Problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional.	Problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Costa (2000) sublinha ainda que, os objetivos educacionais para as crianças com necessidades educativas temporárias são iguais aos das outras crianças, no sentido que visam aperfeiçoar a sua cognição e a sua competência de resolução de problemas, enquanto sujeitos de aprendizagem.

Todavia, esta categorização não pretende de forma alguma rotular a criança, mas sim, permitir a elaboração de um programa de intervenção adequado às necessidades da mesma (Heward, 2003).

## 2.2. *Necessidades educativas permanentes*

De acordo com Correia (1997), as NEE permanentes obrigam a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo segundo as características apresentadas, sendo objeto de avaliação permanente, sequencial e sistemática. Segundo o autor, estas adaptações mantêm-se durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno.

Neste âmbito, podemos encontrar problemas de carácter intelectual, sensorial, emocional, motor, processológico, traumatismo craniano, PEA e outros problemas de saúde. No quadro 3, podemos ver algumas dessas desordens que as NEE permanentes abrangem.

**Quadro 3 – Tipos de NEE permanentes (Correia, 1997: 50)**

NEE Permanentes	
Carácter Intelectual	Deficiência Mental (ligeira, moderada, severa, profunda)
	Dotados e Sobredotados
Carácter Sensorial	Cegos e Amblíopes; surdos e hipoacústicos
Carácter Emocional	Psicoses; outros comportamentos graves
Carácter Motor	Paralisia Cerebral; <i>Spina Bífida</i> ; distrofia muscular; outros problemas motores.
Carácter Processológico	Dificuldades de Aprendizagem
Autismo	
Traumatismo Craniano	
Outros Problemas de Saúde	Sida, Diabetes, Asma, Hemofilia, Problemas Cardiovasculares, Cancro, Epilepsia, etc.

### 2.2.1. *NEE de carácter intelectual*

Neste grupo encontram-se crianças ou jovens com problemas significativos, adaptativos e intelectuais, que se refletem na aprendizagem ao nível académico ou social.

Neste conjunto, inserem-se também os indivíduos dotados e sobredotados, por necessitarem de programas adaptados às suas capacidades intelectuais superiores à média. Segundo Correia (1997), estes alunos não estão a ter a atenção necessária, levando a que muitos deles, em vez do tão esperado sucesso escolar, tenham muitas vezes problemas de aprendizagem.

### **2.2.2. *NEE de caráter processológico***

Aqui estão inseridos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem relacionados com a recepção, organização e expressão.

Sendo de difícil definição, Correia (1997) refere que, esta categoria caracteriza-se em geral, por uma diferenciação acentuada entre o potencial estimativo do indivíduo, estando a sua inteligência na média ou acima da média e a sua realização escolar abaixo desse nível, numa ou mais do que uma área académica, mas não em todas elas. Segundo alguns autores, este problema poderá estar relacionado com uma disfunção no sistema nervoso central.

### **2.2.3. *NEE de caráter emocional***

Nesta categoria situam-se os alunos que manifestam problemas emocionais ou comportamentais, que influenciam de forma negativa o rendimento e aproveitamento escolar, podendo originar, consequentemente, o insucesso educativo. Estas crianças mostram características de insegurança, não conseguindo superar a tristeza, nem enfrentar situações mais complexas.

Segundo Bairrão (1998), este será um dos grandes grupos que mais afligem a escola e que devem por isso, receber uma atenção redobrada, segundo recursos e medidas pedagógicas adequadas.

### **2.2.4. *NEE de caráter motor***

Enquadram-se aqui todos os alunos com disfunção física ou motora, devido a problemas de origem orgânica ou ambiental. Esta limitação afeta o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora ou da fala, decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou malformações.

Como exemplo, temos os indivíduos portadores de espinha bífida, paralisia cerebral, distrofia muscular e deficiências motoras, originados por problemas respiratórios graves,

amputações, poliomielite e acidentes que venham a afetar os movimentos da pessoa (Correia, 1997).

#### **2.2.5. *NEE de carácter sensorial***

Neste grupo incluem-se os alunos cujas capacidades auditivas e visuais são afetadas, assim como, crianças e adolescentes com problemas relacionados com a saúde, nomeadamente, diabetes, asma, hemofilia, cancro, SIDA, epilepsia, entre outras (Correia, 1997).

### **PARTE II – ARTE E EDUCAÇÃO**

#### **3. Arte: Conceito**

A arte existe desde o início da vida humana. Desde sempre, o Homem sentiu a necessidade de criar. A dança, a pintura, o canto, a escrita, a escultura, o teatro, sempre estiveram presentes como uma necessidade fundamental, que o Homem sempre usou nas mais diversas finalidades. Segundo Oliveira (1996: 3) “não existe nenhuma sociedade que não possua a sua própria arte”.

Todavia, é um termo algo difícil de circunscrever, tendo já suscitado acesas discussões. De acordo com Read (1982: 17), a dificuldade da sua definição deve-se, essencialmente, “(...) ao facto de a arte ter sido sempre tratada como um conceito metafísico, quando afinal, e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico mensurável. Tal como a respiração, tem elementos rítmicos, tal como a fala, tem elementos expressivos”.

A par desta complexidade, encontra-se o facto de a sua conceção ir variando de acordo com a cultura do povo, período histórico ou até mesmo de indivíduo para indivíduo.

Posso dar-me conta de que, a ideia de arte comumente aceite nos meus tempos, difere da dos séculos anteriores; um inquérito historiográfico pode ajudar-me a compreender a génese e o desenvolvimento destas novas maneiras de ver a obra e de conceber a função da arte (Eco, 2006: 135).

Desta forma, o que será defendido por uma determinada tradição parece desaparecer, face à passagem do tempo e novos modos de pensar, não se esgotando num único sentido. Portanto, a historicidade limita a sua definição geral, mas generaliza o facto de ser indispensável (Eco, 2006).

Ora, neste contexto, o seu estudo assume-se muito pertinente, na medida em que, independentemente das diferentes teorias que se desenvolveram ao longo da nossa história, a arte é uma forma de expressão humana, pautada por uma linguagem de sentimentos e emoções, sendo sobre esta dimensão que pretendemos nos debruçar. Ou seja, percorrer os seus caminhos naquilo que traz de benéfico, inovador e terapêutico para o ser humano, mais especificamente para os alunos com NEE. Neste âmbito, procuraremos encontrar uma definição para o seu conceito, tendo em conta as conceções de diferentes autores.

Segundo Ferraz e Fusari (1993), a arte possibilita fazer, conhecer e expressar. Tais definições, segundo as autoras, assumem-se como as mais conhecidas ao longo da história, nas diferentes maneiras, tendências e períodos. De acordo com Buoro (2000: 25), a arte é compreendida como resultado do impacto homem/mundo, considerando ainda que, “(...) é vida e, por meio dela, o homem interpreta a sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”. Por sua vez, Júnior (1994) adianta que, a arte permite dar forma aos sentimentos, pensamentos e emoções, dispondo-os num texto visual e constituindo-se assim, como uma oportunidade de expressão. Então, sob estes pontos de vista, a arte pode ser entendida como forma de expressão, comunicação, atribuindo-se através dela, o sentido a sensações, sentimentos e pensamentos. Para Porfírio (2004: 19), “a arte, como forma de apreender o mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade estética, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como a expressão de cada cultura”. De acordo com Pareyson (1989), a atividade artística consiste essencialmente em formar, onde a execução e a invenção são inseparáveis. Nesta perspetiva o fazer não é suficiente na definição da sua essência, uma vez que, segundo o mesmo autor, a arte também é invenção. Já Barbosa (1986) defende a arte como um fenómeno cultural, criada pelo ser humano para satisfazer algumas necessidades, onde os seus objetivos vão se alterando ao longo do tempo.

Como podemos constatar, a arte tem mostrado ser um poderoso instrumento ideológico, político e religioso nas diferentes sociedades e nas mais variadas culturas, sendo que, as distintas revelações que a mesma pode assumir originam uma série de intenções comunicativas: “a arte proporciona ao homem a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria estética dos objetos e do meio ambiente” (Rodrigues, 2002: 76).

Esta componente tem uma influência social e educacional relevante, daí, a sua importância para o desenvolvimento humano. Para Buoro (2002: 30), “a arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte é considerado, portanto, como texto visual”. Contribui assim, para que a imaginação alcance outros mundos possíveis, possibilitando novas maneiras de ser e sentir-se, a partir do ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir, sobre a sua produção e a dos outros. Na visão do mesmo autor, a arte desperta no aluno a satisfação pessoal, oferecendo a oportunidade de expressão dos seus interesses, desejos e vivências, desencadeando processos criativos ilimitados.

#### **4. O surgimento da educação artística em Portugal**

Apesar de, em Portugal, existirem poucos estudos que relacionam a problemática das artes na educação, Sousa (2003) afirma que, alguns pedagogos portugueses, nomeadamente, Luís António Verney em 1794 e António Ribeiro Sanches em 1760, já demonstravam interesse em criar disciplinas artísticas no currículo escolar. No entanto, parece ter sido Henrique Nogueira em 1835, a propor pela primeira vez, a música vocal e instrumental nas escolas e, mais tarde, o Padre Borba e António Joyce, a promover o canto coral nessas mesmas instituições.

De acordo com Santos (1989, 1999), no nosso país, houve três momentos marcantes que influenciaram de uma forma ou de outra os sistemas educativos da época: A Revolução Liberal de 1820, a Revolução Republicana de 1910 e a Revolução de 1974.

Almeida Garrett (1799-1854) chamou a atenção para as artes, nomeadamente, no que respeita à educação estética, ressaltando o seu valor. No sentido de colocar as suas ideias



em prática, Garrett fundou, em 1836, o conservatório nacional com três escolas: a dramática, a de música e a de dança, começando pela formação de artistas.

Já no final do séc. XIX, Adolfo Coelho, um pedagogo com grande destaque desde então, aprofundou o valor educativo das artes considerando-o como elemento essencial na formação do homem.

No início da República, na sua fase democrática, João de Barros, quer nos seus escritos, quer na sua intervenção sociopedagógica, surge como um dos grandes defensores da arte na educação, exaltando que não há sociedade democrática que possa viver sem o culto artístico.

Também, o professor Cardoso Júnior corrobora e alarga estas concepções político-educacionais, ao proclamar num escrito notável “a arte tem, pois, o seu lugar numa democracia, mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças” (Santos, 1999: 127). Igualmente, o filósofo Leonardo Coimbra, ministro da Instrução Pública por altura da primeira época republicana, declarou que, a primeira educação deve ser artística e que, os próprios valores morais só podem ser dados à criança pelas subentendidas intimações da harmonia estética.

Em 1911, criam-se os jardins-escola João de Deus, onde são introduzidos novos conceitos, combinando as ideias de *sistema pedagógico* com os de *arte na escola*.

Nas décadas seguintes, segundo as investigações de Nóvoa (1989), a expressão artística foi empurrada para uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se as suas práticas. Os períodos de ditadura, nos panoramas político e cultural, vieram ofuscar a educação artística, encaminhando-a para iniciativas de carácter pontual e particular. Tudo o que estivesse relacionado com a arte, o sentido crítico e a liberdade de pensar, eram considerados subversivos e controlados pela censura.

Até aos anos 50, as experiências artísticas das nossas crianças limitavam-se à prática de lavoures ou ao desenho geométrico ou livre. Só a partir de fins da década de 50 e, início da década de 60, é que começa a renascer um período favorável às ideias artísticas. Esta nova conjuntura deveu-se às novas ideias vindas da psicologia e da pedagogia, emergidas do

movimento da escola nova, que reconheciam a criança como um ser criador e dotado de formas singulares de expressão.

Um outro marco importante foi a publicação da obra de Herbert Read (*Education through art*, 1943), retomando a tese de que “arte deve ser a base da educação” (Read, 1982: 24). Read (1982) foi o primeiro presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte criada em 1954, influenciando algumas personalidades mais atentas no panorama artístico português, como Calvet de Magalhães, João dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, Cecília Menano, entre outros, responsáveis pela criação em Portugal, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Em 1956, é sediada em Portugal a Fundação Calouste Gulbenkian, instituição com fins caritativos, educacionais e artísticos, responsável pela implementação de diversos projetos de índole artístico e cultural, como é o caso recente do IDE – Projeto de Investigação em Desenvolvimento Estético. Este projeto constitui um dos valiosos testemunhos do percurso desenvolvido pela Fundação Gulbenkian, “(...) pelo acompanhamento de experiências, pela participação em programas, pela promoção de iniciativas sobre as relações da educação, da arte, do ensino e da vivência cultural” (Fróis, 2000: 13).

Um ano após, 1957, em Lisboa e no Porto, sucedeu uma série de conferências cujas intervenções estiveram a cargo de João dos Santos (médico-psicológico), Nikias Skapinakis, (artes plásticas), João de Freitas Branco (Música), Nuno Portas (cinema), Rui Grácio (ensino estético) e Luís Francisco Rebelo (teatro). O projeto correspondeu a uma necessidade de elucidação de problemas relacionados com a educação pela arte, a formação estética e a sua viabilidade e concretização no ensino escolar.

Estas questões foram ganhando amplitude, quer no contexto pedagógico e artístico, quer na opinião pública em geral (Santos, 1999), sendo que, na opinião deste autor, em Portugal, este estimular para as artes e para o seu papel na educação generalista (as artes ao serviço do desenvolvimento harmonioso da criança) aconteceu pelos anos 60.

Com efeito, a Fundação Calouste Gulbenkian teve um papel fundamental, quer através da criação do seu centro de investigação pedagógica, quer através das atividades artísticas para crianças e professores. Em 1971, esta fundação promoveu um colóquio sobre o

projeto da reforma do ensino artístico. Na opinião de Santos (2000), este foi um marco importante no que diz respeito ao ensino artístico em Portugal, onde colaboraram dezenas de especialistas de várias áreas das artes e da educação. Segundo a investigação de Lopes (2006), foi aqui que, o Professor Arquimedes S. Santos introduziu e lecionou pela primeira vez, a disciplina de psicopedagogia da expressão artística para monitores dos serviços da fundação, relacionados com a música e com os museus. Esta formação serviu como complemento pedagógico, sobretudo na área da docência. Foi um momento importante que acabou por ganhar forma aquando da reforma do conservatório, em 1971, inserida na reforma do ensino, protagonizada pelo então Ministro Veiga Simão. Desta reforma, juntam-se três novas escolas no conservatório, às já existentes de teatro e música: a escola de dança, a escola de cinema e a escola superior de educação pela arte (ESEA). No contexto português, a ESEA foi uma instituição pioneira na formação de educadores pela arte, para o ensino das expressões artísticas.

Com a Revolução Liberal de 25 de abril de 1974, assistiu-se no país a um conjunto de mudanças que influenciaram todos os setores da vida pública portuguesa e, de modo particular, o ensino das artes. Tendo em conta as investigações realizadas por Fragateiro (1989) e Nóvoa (1989), é no período compreendido entre 1971 a 1974, que se assiste a uma nova fase no ensino da expressão dramática em Portugal. O grupo de professores formados na ESEA desempenhou um papel fundamental na integração de equipas responsáveis pela elaboração dos programas de movimento, música e drama, no ensino primário, bem como na formação de professores, que passou a ter carácter obrigatório em todo o país. É a partir deste período, que começa a surgir um conjunto de investigadores e de obras relacionadas com a expressão dramática em Portugal e, “(...) que tem vindo a dar contributos valiosíssimos, quer a nível dos seus trajetos profissionais, quer a nível dos seus trajetos ligados à investigação, na área da expressão gramática/teatro e da educação” (Lopes, 2006: 51).

Um outro marco referencial na história das artes em Portugal, é a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro, onde é oficialmente expressa a necessidade de promover a educação artística, reconhecendo nas artes um fator importante na formação integral da pessoa, devendo por isso, fazer parte integrante do sistema de ensino.

Posteriormente concretiza-se a publicação de várias leis orgânicas e, entre as mais citadas, mencionamos o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, na qual esclarece as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na educação. Este diploma vem fortalecer a importância do ensino artístico no currículo nacional, mas vai mais longe, abrindo portas para que crianças e jovens com NEE pudessem usufruir também, dessas mesmas aprendizagens. Outro fator importante a considerar, foi a implementação do sistema das escolas a tempo inteiro, propondo atividades de enriquecimento a desenvolver em várias áreas, incluindo as de carácter artístico.

## **5. A arte e o cérebro no processo de ensino aprendizagem**

No decurso dos avanços das pesquisas neurológicas e estudos efetuados por neurocientistas, é conveniente conhecer um pouco mais sobre o funcionamento do cérebro e a sua relação com a arte, não querendo contudo, que a sua abordagem seja muito exaustiva.

Todos nós sabemos qual a importância do cérebro no desenvolvimento humano, como também na aprendizagem e cognição, estando todas as atividades do nosso dia-a-dia relacionadas com este órgão vital (Herculano, 2002).

As suas células, conhecidas por neurónios, recebem, analisam, coordenam, transmitem informações (Kotulak, 1997) e, no decorrer da vida, o cérebro aprende e memoriza através de uma inúmera rede de conexões entre neurónios, chamadas sinapses, que ocorrem em função dos estímulos provenientes do meio (Kotulak, 1997).

### ***5.1. O desenvolvimento estrutural do cérebro***

Segundo Kotulak (1997), existem quatro fases principais do desenvolvimento estrutural do cérebro. A primeira fase ocorre durante o estágio fetal, onde bilhões de células são formadas e organizadas pelos estímulos externos, de forma a conceber a estrutura básica do cérebro, que diferencia as crianças em meninos e meninas. Na segunda fase, logo após o nascimento, forma-se os mapas mentais – conexões entre as células – encargos entre

outras coisas, pela visão, linguagem e audição. Na terceira fase, entre os 4 e os 10 anos de idade, as ligações entre as células são reorganizadas e fortalecidas, sendo que novas conexões vão se formando à medida que novos conhecimentos são alcançados. A quarta e última fase ocorre depois dos 10 anos de idade, no qual o cérebro aprende e memoriza informações no decurso de toda a sua vida. Para Herculano (2002), alguns neurônios novos surgem no cérebro do adulto, contudo, apenas em algumas partes específicas.

Como podemos notar, são muitos os mistérios da mente que a neurociência vem procurando investigar. Porém, para fins deste estudo, nos centraremos apenas no cérebro em formação, ou seja, da criança ou jovem, tornando-se necessário uma reflexão sobre o conceito de lateralização.

## ***5.2. Lateralização: o hemisfério do cérebro***

O cérebro humano é constituído por duas metades às quais chamamos hemisfério esquerdo e direito, respetivamente, estando estes unidos por um feixe composto por milhões de fibras de comunicação, sendo o corpo caloso o maior deles (Kotulak, 1997). Por sua vez, o sistema nervoso estabelece com o cérebro uma comunicação cruzada em que, na maioria das pessoas, o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo, enquanto que, o hemisfério direito, o lado esquerdo. Por isso, embora pareçam idênticos, existem diferenças significativas entre ambos.

Segundo estudos realizados com pacientes com lesões cerebrais, uma lesão ocorrida no hemisfério esquerdo, dependendo do seu grau, pode provocar a perda da fala, na medida em que, a capacidade de falar e o domínio da linguagem oral estão relacionados com essa metade cérebro, que por sua vez, abrange a capacidade de raciocínio, pensamento e desempenho das atividades intelectuais.

Nesta perspetiva, por se considerar essas atividades como principais, os cientistas do século passado denominaram o hemisfério esquerdo como dominante ou primário, ao passo que o hemisfério direito, cujas funções ainda não eram conhecidas, foi chamado de hemisfério secundário Kotulak (1997). No entanto, graças ao psico-biologista americano Roger W. Sperry, que mostrou que o ser humano tem duas formas bem distintas de

processar informação, pensar e memorizar, chega-se à conclusão que cada um dos hemisférios recolhe a mesma informação sensorial, mas de forma específica.

O hemisfério esquerdo examina, abstrai, conta, delinea os procedimentos passo a passo, verbaliza e faz o raciocínio seguindo a lógica, ao passo que, o hemisfério direito apresenta-nos uma modalidade diferente, em que contemplamos coisas imaginárias, as visualizamos, apreendemos metáforas, sonhamos, usamos a intuição e, através dela, compreendemos a realidade e temos ideias criativas.

Todavia, é importante realçar que, a maioria das pessoas foram habituadas a pensar e agir segundo o paradigma cartesiano, pautado pelo raciocínio lógico, direto, sequencial, deixando de lado as suas emoções, o pensamento intuitivo e criativo, assim como a capacidade de arriscar soluções diferentes. Neste sentido, deixamos de usufruir dos benefícios contidos no hemisfério direito (Kotulak, 1997).

### ***5.3. O hemisfério direito face à educação***

A experiência educacional, como o modo e a qualidade da educação recebida, compõe um dos fatores que influencia a formação do perfil da mente da criança (Levine, 2003).

Apesar de nos nossos dias, a maioria dos educadores demonstrarem maior interesse pela relevância do pensamento criativo e intuitivo, o sistema de ensino em geral, está estruturado de um modo predominantemente dirigido pelo hemisfério esquerdo. Os conteúdos educativos são sequenciais, os alunos progridem segundo graus, em direção linear. Por outro lado, fora das paredes da escola, os vários aspetos da vida contemporânea são, de facto, nocivos ao pleno desenvolvimento do cérebro da criança. A televisão e os jogos eletrónicos, a linguagem simples, entre outros, incentivam atitudes passivas que, pouco estimulam o cérebro e funções tais como, a resolução de problemas, a memória e o sistema motor.

Educadores, designers, artistas e publicitários, acreditam que a crise de criatividade pela qual passam diversos adultos, é consequência do sistema educativo que não forma seres humanos pensantes e criativos, aptos para resolver com jogo de cintura os problemas ostentados ao longo da vida (Kotulak, 1997). Segundo o autor, não é que não haja uma

valorização por parte dos educadores por estas aptidões, mas, aparentemente confiam que os alunos irão desenvolver a imaginação, a percepção e a intuição, como resultados naturais do desenvolvimento das suas capacidades analíticas e verbais.

Portanto, o hemisfério direito – o sonhador, o artista – parece perder-se muitas vezes no contexto escolar, não sendo eficientemente atendido. Seguindo este raciocínio, torna-se necessário haver, pois, um equilíbrio entre ambas as capacidades, entre a razão e a emoção, numa busca de integração entre os dois hemisférios, equilibrando assim o uso das faculdades.

Pesquisas médicas asseguram que o desenvolvimento saudável do cérebro atua diretamente sobre a capacidade cognitiva. Quando despertado para funções como a linguagem, a matemática, a arte, música ou atividade física, coopera de forma significativa para que as crianças desenvolvam as suas faculdades e sejam futuros adultos inteligentes, confiantes e articulados.

Gardner (1983) foi criador de uma das teorias mais aceites na atualidade, a teoria das inteligências múltiplas. Baseado em pesquisas da neurobiologia, sugeriu que a inteligência não é unitária, mas sim, compartimentada por competências específicas. Este psicólogo nomeou inicialmente sete tipos de inteligência no ser humano, que são despertadas e expressas de formas diferentes, de acordo com cada pessoa. São elas: verbal/linguística; lógica/matemática; musical; corporal/cinestésica; visual/espacial; interpessoal; intrapessoal, sendo atualmente acrescentada a inteligência naturalista e a existencial. Esta teoria, ao ser aplicada em cada um de nós, permite desenvolver cada tipo de inteligência que trazemos em estado latente, ou seja, tendo conhecimento das áreas que são mais estimuladas, passa-se então a praticar uma série de exercícios para ativar as regiões menos trabalhadas, de modo que, com o passar do tempo, a nossa habilidade de agir como um ser humano completo seja bastante aprimorada.

Então, porquê não integrar o hemisfério direito na sala de aula? Por que quando refletimos sobre arte, instantaneamente pensamos apenas nas aulas só a ela inerentes? Por que deixamos este trabalho apenas para esses professores, que muitas das vezes apenas recebem os alunos uma vez por semana? Como poderíamos integrar a arte e as habilidades

do hemisfério direito, numa aula sobre geografia, corpo humano, tempos verbais, tabelas de multiplicar, idiomas, entre outros?

Reflitamos por alguns instantes sobre as nossas aulas, os nossos conteúdos, os nossos alunos, e tomemos em consideração a organização de algumas das próximas unidades, envolvendo o hemisfério direito, muitas vezes esquecido pela escola. O lado direito é o responsável pela percepção e intuição, pela compreensão imediata. É ele o responsável pelos arrancos criativos, pelas ideias brilhantes que se revelam de repente, incitando o fluxo de pensamentos ou ações, sem um propósito específico, mas que podem resultar em descobertas fantásticas ou em novas soluções para problemas conhecidos (Mello, A. C., 2011).

Devemos pois, criar um novo programa, capaz de suprir as nossas reais capacidades mentais, que nos permita usar totalmente o nosso cérebro, a fim de trazer à tona, ferramentas ocultas que nos ajudem a ter a necessidade do equilíbrio entre a razão e a emoção (Kotulak, 1997).

## **6. A educação e os seus objetivos**

Nos dias de hoje, a educação é um bem e uma realidade irrefutável no desenvolvimento do Homem enquanto ser humano, assim como, no processo e progresso das sociedades (Beltrán, 2003).

De acordo com este autor, uma das principais finalidades da educação é o de ajudar as pessoas a tornarem-se verdadeiros seres humanos, seguindo o caminho da reconciliação, da singularidade individual, com a unidade social.

Neste sentido, a área educativa assume-se como uma experiência social, que se direciona para alcançar o propósito de conceder ao sujeito determinadas competências que o preparem para a vida adulta. A passagem por este caminho assume-se como parte substancial do processo de socialização de um indivíduo, a uma conjuntura de normas e regulamentos sociais (Leontiev, 2000).



Efetivamente, a prática pedagógica contemporânea tem exteriorizado o grande desejo em ser energética, dinâmica, funcional, com vista a preparar o aluno para se aproximar o quanto possível, de um tipo de homem que se pôs como perfeito (Silva, 1990). No entanto, muitas vezes, é esquecido que a função da educação e o sucesso no desenvolvimento e construção do ser humano, só é possível, mediante a visão ampla de um todo físico, racional, cognitivo, intelectual, emocional e espiritual. Daí, a necessidade de se descobrir métodos e processos de educação mais assertivos e equilibrados.

De acordo com Read (1982), a arte deve ser a base da educação – educação dos sentidos que se baseiam na consciência, inteligência e raciocínio – criando pessoas eficientes nos vários modos de expressão, promovendo desta forma a sua auto-realização, desenvolvimento pessoal e social. Por isso, se a educação tem como objetivo fomentar o crescimento de toda a herança biológica, assim como do ambiente social, para o homem se transformar num ser individual e espiritual, então tem que potenciar todos os dotes da criança, proporcionando uma variedade de atividades manuais e artísticas, contribuindo assim para a formação do gosto, inteligência, sentimento e vontade do próprio ser.

### **PARTE III – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

#### **7. Inclusão: Conceito**

O movimento chamado normalização esteve na base do princípio de integração dos indivíduos com deficiência na sociedade, possibilitando-os de desenvolverem um tipo de vida tão normal quanto possível (Bautista, 1997).

Todavia, segundo Correia (2003), o conceito de inclusão é dotado de distintas interpretações, originando assim uma grande controvérsia em seu redor.

De acordo com Salend (1998, cit. por Martins, 2000: 7), a inclusão integra "um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário".

Por seu lado, Boatwright (1993) e Alpen e Ryndak (1992), cit. por Correia e Cabral (1997), afirmam que, o termo significa acolher o aluno com necessidades educativas

especiais – moderadas ou severas - na classe regular, com o apoio dos serviços da educação especial.

Smith e Cols. (1995), cit. por Martins (2000), são da opinião que a inclusão envolve a inserção física, social e acadêmica do aluno especial no grupo regular, apenas durante grande parte do dia escolar.

De acordo com Nielsen (1999), a inclusão consiste no atendimento a alunos com NEE, num único sistema de ensino, e sempre que possível, nas turmas regulares.

No quadro seguinte, exibem-se onze definições de inclusão, produzidas por associações americanas, as quais foram adaptadas por Martins (2000).

**Quadro 4 – Definições de inclusão (Martins, 2000)**

<b>Associação</b>	<b>Definição</b>
American federation of teachers	Defendem a colocação de todos os alunos com NEE em turmas regulares, independentemente da intensidade da sua problemática e dos efeitos que daí advêm.
American speeche-language-hearing association	Enfatizam que, os discentes devem ser educados num contexto o menos restritivo possível, mas adequado às suas necessidades.
Children and adults with attention deficit disorders	O conceito de inclusão deve espelhar um compromisso da sociedade, onde todas as crianças devem ser educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades.
Council for exceptional children	Alegam que a direção da escola e os

	restantes profissionais, incluindo os serviços de educação especial, deverão ser os responsáveis pela educação dos alunos com NEE.
Division for early childhood, council for exceptional children	Defendem o direito de todas as crianças, independentemente das suas limitações, de participarem ativamente nos ambientes naturais do seu meio envolvente.
National association of elementary school principals	Neste modelo inclusivo, os alunos com NEE recebem apoio dos serviços da educação especial, no contexto da sala de aula regular.
National association of state boards of education	A inclusão assume-se como filosofia de apoio à aprendizagem, tendo como pressuposto que, todas as crianças podem aprender e atingir os objetivos propostos.
National center for learning disabilities	O conceito promove alterações nas classes regulares. Deste modo, todas as crianças, independentemente das suas limitações, recebem serviços especializados nos ambientes da sala de aula regular.
National education association	A inclusão é representada por práticas e programas, que proporcionam um prolongamento de ambientes e serviços educativos.

The association for persons with severe handicaps	Consideram que os alunos com NEE devem frequentar a classe regular, e aí usufruírem das ajudas necessárias para o decurso do processo de ensino-aprendizagem.
The orton dyslexic society	A inclusão integra a participação de todos os alunos com NEE nas atividades da escola da sua residência, bem como a oportunidade de receberem serviços da educação especial na classe regular.

## 8. Paradigmas da escola inclusiva

A escola dos dias de hoje é encarada por muitos como o contexto preferencial para a educação de crianças com NEE. Deve por isso, estar preparada para lhes facultar uma diversidade de respostas, pois, não tem como única função a transmissão de saberes, assumindo conjuntamente, responsabilidades ao nível da promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Segundo Santos (2007), a primeira função da escola é

(...) tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. (...) a escola deve ainda promover nos alunos, o desenvolvimento integral, numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos (Santos, 2007: 19).

Este é o novo paradigma do sistema educativo, uma nova conceção de escola, em que todas as crianças, sem exceção, estão em igualdade de circunstâncias, independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais. De acordo com Porter (1998) e Correia (2005), este sistema de educação inclusivo promove a presença por parte de alunos com NEE, em ambientes de sala de aula regulares, onde são concedidos os apoios

necessários, de forma a atingirem, por caminhos diferentes, os mesmos objetivos que os seus colegas.

Perrenoud (2000) acrescenta, que estas novas políticas organizacionais e pedagógicas, impõem uma mudança de atitude, não só daqueles diretamente ligados ao cenário escolar, como também de toda a comunidade envolvente e, por contágio, de toda a sociedade. Este é pois, o grande desafio que se coloca à escola inclusiva. Aceitar a presença de alunos com NEE na escola regular não é suficiente. São necessárias experiências em desfavor da dualidade de sistemas – regular e especial – que tanto tem perdurado na educação nacional. Todavia, é fulcral reconhecer as particularidades dos discentes que a frequentam, adaptando-se aos seus estilos e ritmos de aprendizagem, através de estratégias pedagógicas e recursos alternativos que garantam um bom nível de educação para todos (Rodrigues, 2007). O mesmo autor destaca que, o objetivo da inclusão não é suprimir barreiras à aprendizagem, mas sim, ajudar o aluno a ultrapassar os obstáculos com que se depara no seu percurso escolar.

Porter (1997) circunscreveu o que para ele eram os quatro princípios orientadores para o sucesso da escola inclusiva, os quais passamos a salientar:

Formação contínua – A formação de professores, quer do ensino regular, quer da educação especial, é elementar para a gestão de conhecimentos e competências;

Diferenciação curricular – O currículo comum deve promover um ensino diversificado, de modo a viabilizar o acesso à aprendizagem de todos os alunos do grupo-turma;

Ensino com níveis diversificados - O professor do ensino regular deve organizar as unidades curriculares, segundo as necessidades dos alunos;

Equipas de resolução de problemas – Estas equipas podem contribuir para a resolução de problemas escolares, bem como facultar um acompanhamento direto a todos os docentes.

Por outro lado, Ainscow (1996) alega, que o sucesso da escola inclusiva tem como base uma liderança eficaz por parte da direção da escola. Correia (2005: 23-24) partilha da mesma opinião afirmando que,

(...) como elemento – chave no processo de implementação de uma escola inclusiva, é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar o pontapé de saída, no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (...) que tenha por base os princípios da inclusão.

Outra condição a ter em conta é a presença de professores comprometidos na promoção de uma educação mais flexível, adaptada às novas exigências da profissão. Sublinhamos por isso, a necessidade da formação contínua de professores na área da educação especial, de maneira que, consigam responder de forma mais apropriada às dificuldades apresentadas pela educação inclusiva. Essa formação dará certamente uma bagagem de sugestões pertinentes, no trabalho a desenvolver com os discentes.

## **9. Vantagens da escola inclusiva**

Atualmente, a filosofia da inclusão parece ainda não demonstrar total convicção, pelo menos, aos olhos dos docentes que valorizam, sobretudo, uma função meramente instrutiva da escola. Naturalmente há algum trabalho a fazer para comprovar a eficácia desse modelo educativo.

Com efeito, seria um bom ponto de partida, centrar-se na conceção de que, “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com necessidades educativas especiais” (Correia, 2005: 14).

Com base nesta afirmação, passamos a analisar algumas vantagens relacionadas com o processo inclusivo, segundo a análise de Correia (2005).

### ***9.1. Vantagens do modelo inclusivo para os professores***

De um modo geral, na perspetiva dos professores, a inclusão origina um trabalho conjunto com outros profissionais, permitindo atenuar muita da pressão associada ao ensino. Este trabalho em equipa, por sua vez, possibilita a partilha de estratégias educativas, uma maior supervisão dos progressos dos discentes, uma maior gestão dos problemas de

comportamento e, não menos fundamental, o alargamento da comunicação entre profissionais e encarregados de educação.

Segundo Correia (2005), os docentes titulares das turmas em conjunto com os da educação especial, trabalhando em coadjuvação, apresentam uma bagagem de eficiência superior, do que os demais colegas. O trabalho colaborativo torna o ensino mais estimulante, porque exige não só, a experimentação de diversas metodologias, como também, a consciencialização das suas práticas. Segundo o mesmo autor, os professores consideram ainda que, estar em contato com os outros, ajuda a quebrar o isolamento em que muitos se encontram, levando por vezes a desenvolverem outras relações fora da sala de aula.

As vantagens assumem também lugar para a direção escolar, para os pais e outros recursos comunitários, envolvendo-os de forma concordante, com o objetivo comum de ajudarem os alunos a atingirem níveis de sucesso educativo.

Apesar dos benefícios expostos, ressalve-se que todo este processo que a escola inclusiva envolve, suscita um elevado nível de profissionalismo por parte de todos os profissionais da educação. Muitas vezes, deparam-se com questões legais e administrativas que limitam a possibilidade de praticarem um ensino altamente individualizado e intensivo (Correia, 2005).

## ***9.2. Vantagens do modelo inclusivo para os alunos***

A inclusão legitima o direito do aluno com NEE a aprender e interagir socialmente junto dos restantes colegas. Desta forma, o estigma da deficiência esbate-se, dentro de um clima de pertença e de participação na vida escolar, sem nunca descurar a resposta às suas singularidades específicas.

Por outro lado, todos os colegas que rodeiam a criança ou jovem especial têm maiores probabilidades em perceber, que a diferença faz parte da natureza de cada um e que por isso mesmo, deve ser respeitada e aceite.

A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal (Correia, 2005: 55).

Karagiannis e colaboradores, cit. por Correia (2005), referem que a filosofia inclusiva facilita também, a aquisição de mais e melhores competências, dentro das mais diversas áreas. Prepara ainda os alunos com NEE para a vida na sociedade, segundo práticas educacionais, sociais e ocupacionais.

Por sua vez, Costa (1999), sumaria as vantagens, justificando que a educação inclusiva é eficaz porque, para além de atenuar custos das escolas especiais, vai ao encontro das perspetivas dos pais e, especialmente, integra-se na defesa dos direitos plenos da criança como ser humano.

## **10. Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva**

Numa sociedade em constante mudança, são cada vez mais os requisitos colocados aos professores, tanto ao nível dos métodos de trabalho, como nas formas de relacionamento com os discentes e, conseqüentemente, com a comunidade educativa.

Nos dias de hoje, o papel do professor não pode se limitar à transmissão única de saberes. Segundo Perrenoud (2000), este agente educativo terá que se assumir como um mediador intercultural, que coloca em primeira prioridade, uma prática baseada na reflexão.

Gomes (1997, cit. por Santos, 2007: 201) acrescenta que,

Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor, capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.

Dada a nossa conjuntura atual, torna-se imprescindível apostar em conhecimentos científicos e pedagógicos, que auxiliem o professor, a sua atuação, junto de uma crescente diversidade no seio escolar.



De acordo com Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005), uma das principais formas de dar resposta aos desafios que agora se impõem, é através de um maior empenho na formação inicial e contínua de professores. Afirmam ainda que, para além destes fatores, deve haver períodos de trabalho em equipa, num clima reflexivo e de entreajuda, acerca dos sucessos e insucessos da prática pedagógica, de forma a alcançarem soluções fiáveis a desenvolver com os seus alunos (Santos, 2007).

Com a mesma perspetiva, Holloway (2000, cit. por Correia, 2003: 84) refere,

(...) que é necessário que as universidades e escolas de formação de professores, aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado, e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor.

Costa et al. (2006: 29) deixa-nos algumas propostas relativas à formação de professores, das quais passamos a enunciar:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas, promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular, deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.

Contudo, será necessário esclarecer, que apesar da formação de professores ser relevante, o sucesso da escola inclusiva não depende apenas dessa condição. Portanto, para além de uma boa formação, devemos destacar igualmente, a prática pedagógica operada pelos docentes no decorrer das suas funções.

De acordo com Porter (1998), as boas práticas pedagógicas são proveitosas para todos os alunos, quer sejam ou não portadores de necessidades educativas especiais. Esse fator enriquece a dinâmica da escola e cria ambientes que coadjuvam a aprendizagem de todos, independentemente das suas diferenças sociais, económicas, físicas ou familiares.

Os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma, os professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da atuação dos professores. Neste quadro, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares (Santos, 2007: 198).

Todavia, para que assim aconteça, o docente deve estar sempre atento às necessidades do aluno/grupo, para que essa atitude pedagógica vá ao encontro de um caminho que colmate as dificuldades apresentadas, através de estratégias adequadas às características individuais de cada discente. Desta forma, os profissionais da educação cooperam para uma escola com perspectivas cada vez mais amplas e inclusivas, no âmbito do desenvolvimento curricular, de ensino-aprendizagem e da organização da sala de aula (Tilstone, 2003).

Compete assim ao professor, o comprometimento com a flexibilização dos currículos e adaptações curriculares, que promovam o progresso dos alunos dentro da diversidade que é a escola. Podemos assim dizer, que deve ser o aluno a ditar os conteúdos a assimilar, assim como o ritmo e os processos de aprendizagem. Deve ser assim, um ensino voltado para o aluno, para as suas capacidades e limitações.

Outro aspeto que assume igualmente grande importância é a prática reflexiva dos professores, em prol do sucesso escolar. Ainscow (1996) defende esta conduta, como sendo uma estratégia para a resolução de muitos problemas vividos na escola. Com base na experiência de cada um, buscam soluções práticas para as barreiras quotidianas, promovendo ainda o trabalho cooperativo entre docentes: “Com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma ação responsiva e ajustada às situações contextuais” (Santos, 2007: 208).

Perante a diversidade no contexto da sala de aula, Sanches (2003) salienta que o professor deve:

- Enfrentar imprevistos com desembaraço, pois cada situação requer uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e não erguer as expetativas;

- Ter a noção que a escola para além de instruir, também deve socializar, sendo esta última conduta, muito importante para os alunos com NEE;
- Relacionar-se de forma positiva com os alunos problemáticos, mesmo que tenha que renunciar alguns idealismos;
- Conquistar diariamente a sua autoridade;
- Estabelecer objetivos para cada aluno, tendo em conta os saberes adquiridos;
- Avaliar os discentes, de acordo com as aprendizagens e evoluções dos mesmos;

É neste campo de atuação que o professor de hoje deve agir, criando

(...) novas condições pedagógicas: organizando situações de aprendizagem, observando a ação dos alunos e intervindo em função das necessidades que diagnostica, para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimento e de ação, necessários à sua progressão nas aprendizagens (Postic, 1995: 22).

### ***10.1. Flexibilização e adaptações curriculares***

Neste estudo, não é nosso objetivo aprofundar os conceitos diretamente interligados a este ponto, não deixando de ser pertinente um breve apontamento sobre o mesmo.

Assim, Pacheco (1995) esclarece que o currículo pode ser o programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico ou até mesmo um conjunto de objetivos que se corporizam, através de uma sequência progressiva entre ciclos de escolaridade. Por seu lado, Roldão (1999: 47), entende por currículo, “(...) o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras.”

Flexibilizar o currículo, de acordo com Sim-Sim (2005), consiste em reajustar o currículo nacional à realidade social e escolar de cada região. No entanto, “flexibilizar o currículo não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro” (Roldão, 1999: 54).

Neste sentido, adaptações curriculares assumem-se como,

(...) as alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno (...) As adaptações curriculares requerem do professor uma atenção especial,

muito orientada para os conteúdos a lecionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização (Correia, 2005: 44).

Ou seja, a adaptação curricular é a “(...) diferenciação curricular que se faz a nível de um só aluno” (Sim-Sim, 2005: 14).

Na prática, com a crescente diversidade que se vive cada vez mais nas nossas escolas, os professores vêm-se confrontados com situações que nem sempre são fáceis de solucionar, relacionadas em grande parte com a otimização da flexibilização curricular. Esse processo deve manter as competências e objetivos básicos do currículo nacional, mas diversificar a forma de organização dos conteúdos, as metodologias, os espaços e tempos, bem como o sistema de avaliação, com o propósito de difundir o sucesso e a inclusão de todos na escola.

Costa et al. (2006: 14) relevam que,

O currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos, o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram.

Na mesma linha de pensamento encontra-se Correia (2005), que anuncia a flexibilidade curricular como meio de resposta à diferença que se vive na escola atual.

A escola precisa assim, de se desprender das amarras do currículo nacional e ajustar-se às condições de aprendizagem reais, dos alunos, operacionalizando deste modo, a autonomia escolar. “É fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos” (Costa et al. 2006: 14). O currículo não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como um meio através do qual, a escola pode providenciar um caminho para a aprendizagem (Tilstone, 2003).

Outros autores, entre os quais Roldão (1999), Santomé (1995), Pardal (1993), cit. por Santos (2007), afirmam ainda, que o currículo é componente integrante do mundo escolar e da experiência do aluno, assim como da sociedade e cultura onde está inserido. Logo, deve

constituir uma construção social e educativa que vai ao encontro dessas vertentes, de forma a dar respostas adequadas às necessidades dos discentes, segundo um processo inacabado.

Por sua vez, a sua implementação impõe a transformação das práticas dos docentes, pois, para a edificação de uma resposta educativa válida, a escola e os seus atores têm de, por um lado, possibilitar aos alunos com NEE o acesso ao currículo igual ou idêntico aos restantes alunos, e por outro, adequá-lo às suas carências específicas. Não significa com isto que, os professores devem idealizar currículos específicos distintos do vigente. Trata-se sim, de introduzir e desenvolver as adaptações necessárias a cada especificidade, para que os alunos atrás supracitados alcancem os mesmas metas que os restantes colegas.

Portanto, as adaptações curriculares individuais fazem sobressair como objetivo principal, o favorecimento das intervenções individuais, segundo uma reorganização do currículo e com base numa avaliação diagnóstica, num dado momento.

Todavia, sempre haverá alunos que nunca conseguirão seguir esse percurso do currículo nacional e adquirir as competências de final de ciclo. Diante de tais situações, há que ponderar conscientemente, com pais, docentes, psicólogos e demais técnicos, a aplicação dos conhecidos currículos funcionais.

### ***10.2. Diferenciação pedagógica***

Cada vez mais se tem tornado evidente, que o público que se apresenta diariamente aos olhos do professor é dissemelhante. Contudo, concepções e práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas.

Apesar da clareza dos variados estilos de aprendizagem do grupo com quem trabalham, muitos insistem nas mesmas atividades e metodologias de ensino, esperando que todos consigam atingir o mesmo ritmo de trabalho e os mesmos objetivos.

No entanto, ensinar a muitos como se fossem um, revelou-se, ao longo do tempo, um procedimento pouco eficiente e por vezes injusto, porque são muitos os que não alcançam o sucesso escolar.

Deste modo, o professor é confrontado com a necessidade de ter de planificar o seu trabalho de acordo com o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Este facto remete-nos para a importância da diferenciação pedagógica, onde, alguns autores, “nomeadamente (Morgado, 1999; Niza, 1996; Postic, 1995 e Perrenoud, 2000), a definem como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si.” (Aleixo, 2005: 32).

Segundo Boal (1996), a diferenciação pedagógica não é um processo pedagógico isolado, mas sim, todo um sistema educativo, na qual o aluno assume-se como o centro condutor das ações e atividades dinamizadas na escola (Boal, 1996).

Por seu lado, Perrenoud (1986) julga a diferenciação pedagógica como o seguimento utilizado para fazerem com que, uma criança inserida num grupo consiga progredir no currículo, segundo os meios mais adequados e possíveis.

Na perspetiva de Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica é,

(...) planejar as atividades educativas à luz do conceito de múltiplos caminhos para o conhecimento, em prol de diversas necessidades e não em termos do que é normal e diferente. Logo, o princípio norteador do professor deve ser, em primeiro lugar, a avaliação do discente no sentido de o posicionar num nível de aprendizagem e, consequentemente, ir ao encontro das suas necessidades fazendo-os progredir na aprendizagem (Tomlinson, 2008: 31).

Todo este processo opõe-se assim, à homogeneização dos conteúdos, dos ritmos, dos métodos, de didáticas e práticas pedagógicas, através de um conjunto diferenciado de meios, a fim de alunos desiguais mas agrupados na mesma turma, alcançarem por caminhos diferentes, os objetivos comuns. (Gomes, 2001).

O sentido tradicional da docência transforma-se, passando o aluno a assumir o papel de autor da sua aprendizagem, sendo parceiro do professor e restantes colegas.

Neste âmbito, torna-se fulcral uma reflexão por parte do docente acerca da sua prática profissional, no que concerne à sua organização do trabalho, do tempo, dos materiais e da partilha de poder: “É necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação.” (Sanches, 1996: 42).

Para Heacox (2006), a diferenciação pedagógica pode ser feita de três maneiras: ao nível do conteúdo – simplificação dos objetivos curriculares às capacidades dos alunos -, a nível do processo – diversificação de tarefas a concretizar pelos alunos, segundo o seu perfil -, a nível de produto – utilização de formas variadas para os discentes demonstrarem as aprendizagens ocorridas -.

De qualquer forma, na prática, não é fácil operacionalizar uma passagem de uma pedagogia centrada no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no grupo.

Assim, cabe à escola, através da figura do professor, materializar esta mudança, cujo primeiro passo é se desprender do passado que invadiu as mentalidades docentes e encetar esta tarefa de mutação, para assim emergir.

Como dizia Piaget, (1969) “A realidade dolorosa da pedagogia, assim como da medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis” (Piaget, 1969, cit. por Tomlinson, 2008: 59).

## **PARTE IV – ARTES VISUAIS E INCLUSÃO**

### **11. Artes visuais: Conceito**

As diferentes linguagens artísticas constroem o significado de arte. Nesta parte, destacamos as artes visuais como uma parte integrante das demais linguagens.

No meio onde vivemos, somos rodeados a todo o instante por cores, luzes, figuras e símbolos, que despoletam a necessidade para a sua compreensão. É neste sentido, que consideramos a importância de nos apropriarmos das artes visuais, pois é a partir delas que conseguimos compreender as imagens.

Segundo Teixeira (2006), as artes visuais, além das formas tradicionais – pintura, desenho, gravura, arquitetura, artefacto, desenho industrial -, incluem outras modalidades decorrentes dos avanços tecnológicos e das transformações estéticas que surgiram a partir

a modernidade, como por exemplo, a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, a eletrografia, entre outros.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização visual incomparável na história, concebendo um universo de exposição múltipla para os seres humanos. Origina assim, a necessidade de uma educação que os leve a compreender e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Tais aprendizagens podem favorecer compreensões mais amplas no desenvolvimento da sensibilidade, afetividade, conceitos e posicionamento crítico.

No âmbito da educação especial, a compreensão por meio da imagem pode tornar-se agradável e construtiva, mesmo com as dificuldades específicas dos educandos.

Desse modo, observamos que,

O ensino da arte, e nele, das artes visuais, contribui de modo relevante nessa formação, ao assegurar o espaço sistematizado de construção do conhecimento. É na articulação entre o FAZER, o CONHECER, o EXPRESSAR e o CRIAR, que se dá a produção desse conhecimento estético-visual (Brasil, 2002: 17).

Portanto, o campo das artes visuais vem contribuir, junto às outras linguagens, para uma melhor compreensão da arte no ambiente da escola especial.

Neste sentido, destaca-se a importância dos elementos da linguagem visual.

Ao perceber e criar formas visuais, está-se trabalhando com elementos específicos da linguagem e suas relações no espaço (bi e tridimensional). Elementos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo relacionam-se dando origem a códigos, representações e sistemas de significações. Os códigos e as formas se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, pois têm correlação com o imaginário do tempo histórico nas diversas culturas. O aluno, quando cria suas poéticas visuais, também gera códigos que estão correlacionados com o seu tempo (Brasil, 1998: 64).

Assim, percebe-se a importância de considerar as técnicas, procedimentos e seus derivados, nas ações entre o mediador e os discentes. Porém, a visão nem sempre é o ponto de partida das artes visuais, levando-nos para a consideração de outros sentidos que o corpo possui.



No campo da visualidade, o essencial é o desenvolvimento da visão, que faz conhecer as principais qualidades das coisas e a discriminá-las. Mas nem sempre o que se vê tem correspondência exata com o real. A percepção de tamanho e forma altera-se com a distância que nos separa do objeto, bem como a posição que este ocupa no espaço. O mesmo acontece com a cor, que dependerá da iluminação ou da proximidade com as outras cores. O tato ajudará a perceber o que é complexo para a visão, ou seja, o volume, a conformação do objeto (Brasil, 1999: 44).

As sensações quando despertadas instigam o campo imaginário e a fantasia. Trabalhar neste âmbito é por si só um treino à criação, visto que “(...) a produção imaginativa tem relação com a realidade, mas também é constituído de novas elaborações, entre as quais, as afetivas e as sociais, o que a torna singular.” (Brasil, 1999: 45).

Porém, somente “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades do ver, observar, ouvir, sentir, imaginar e fazer, assim como as suas representações.” (Brasil, 1999: 45).

## **12. O ensino das artes visuais em contexto de inclusão**

A investigação sobre o ensino das artes visuais no contexto da inclusão foi alvo de alguma timidez inicial. Mas, como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) fez deflagrar o movimento de inclusão como novo modelo educacional.

Contudo, segundo Reily (2001), parece que os cursos de artes visuais não estão a conseguir acompanhar esta conjuntura atual, no sentido de preparar os universitários para exercer a sua profissão de docentes, tendo em conta um público com notável diversidade ao nível das habilidades, necessidades e limitações.

De acordo com um estudo realizado por Moraes (2007), acerca da inclusão por meio da arte numa escola regular, ficou demonstrado que, os professores concebem as ações relacionadas com este campo como mais fáceis e menos importantes que outras atividades académicas, menosprezando igualmente a habilidade do aluno com NEE, oferecendo-lhe tarefas repetitivas, que pouco cooperam para o seu desenvolvimento criativo e estético. Ainda segundo Reily (2001), quando há a oportunidade de pintar, geralmente se subestima

a criatividade, e os alunos especiais são convidados a colorir contornos antecipadamente determinados, em trabalhos manuais dirigidos.

É imprescindível no entanto, acreditar na capacidade do outro, para que expresse aquilo que lhe é significativo. Desta forma, se o professor não tiver um embasamento sobre a natureza das particularidades dos seus alunos e sobre o modo de propagar a sua participação plena, ele vai refugiar a sua prática no senso comum e, provavelmente, também em alguns estereótipos que imperam na sociedade.

Perante tal situação, é preciso reconhecer que, se por um lado existe uma lacuna significativa na prática em artes visuais com públicos especiais, por outro, todas as pessoas, inclusive as com deficiência, usufruem do direito de terem no seu percurso escolar um ensino de arte inclusivo:

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (Mantoan, et al, 2006: 13).

Para Vygotsky (1999), a imaginação é o alicerce de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os aspetos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Ainda conforme este autor, estas práticas são exercidas pelo ser humano desde a sua infância, onde o produto da criação é uma sinopse de experiências acumuladas e padrões atuais, abarcando uma variedade rica de possibilidades que fomentam os processos criativos. A criança tem na expressão, por meio de materiais e técnicas plásticas, a hipótese de fazer desenvolver a capacidade perceptiva dos seus sentidos, aprendendo a trabalhar com os seus sentimentos e emoções, assim como, com situações externas, numa crescente interação.

Deve-se por isso valorizar a experiência em arte, no aprendizado da criança, pois, comunicando com o mundo através dos sentidos, ela aprenderá a ter uma percepção exclusiva e autenticamente sua, do que são, e de como funcionam as coisas. A partir desse

desenvolvimento perceptivo, os mais novos tornam-se mais abertos a ler o mundo e mais criativos na utilização dos seus conhecimentos adquiridos.

Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão ligados à falta de autoconfiança, é fácil perceber, como a estimulação adaptada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios (Lowenfeld & Brittain, 1970).

Visando o desenvolvimento humano geral de pessoas excluídas pelas suas limitações, entende-se como importante, a fomentação de um contato maior de tais pessoas com o meio em que estão inseridas, fazendo-as descobrir como interagir de maneira mais satisfatória. Segundo Lowenfel (1977), o desenvolvimento mental depende das conexões ricas entre a criança e o seu meio, onde, tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística. A arte possibilita a criação do conhecimento de forma visual e criativa, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais, despertando a construção da personalidade do indivíduo, aspeto fulcral para compreender outras áreas do desenvolvimento humano, numa relação interdisciplinar.

Os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sob esse aspeto entende-se que a escola não deva tentar consertar o defeito do aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento (Carneiro, 1997: 33).

Um meio benéfico à inclusão impõe, além do conhecimento das diversidades, o respeito às limitações das crianças, salientando as potencialidades específicas de cada uma.

### **13. O professor de artes visuais, o mediador de oportunidades**

Quando falamos sobre o professor de artes visuais, ou de um modo mais abrangente, do professor ligado ao campo artístico, podemos estar a ser interpretados de muitas maneiras, por vezes, de forma pouco adequada, relativamente à sua verdadeira essência educacional.

A partir de meados da década de 60, as ideias sobre os princípios para o ensino da arte começaram a se transformar, apontando para o objetivo de determinar e apoiar as especificidades da arte para a educação do ser humano (Brasil, 1998). Nessa perspetiva, o professor de artes, com o passar dos anos, deixou de ser um profissional polivalente,

tornando-se apenas num professor em busca do realce das diferentes linguagens artísticas, sem perder no entanto, o objetivo principal da sua disciplina.

Nos dias de hoje, e de acordo com Lavelberg (2003: 12), “é necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois, só assim terá entusiasmo para ensinar a transmitir aos seus alunos a vontade de aprender”.

Nesse sentido, quanto à relação, linguagens, produção e criação - vale lembrar que, “a criação na sala de aula, parte de diferentes demandas, articuladas na confluência de saberes: dos alunos, dos professores, da sociedade, da tradição” (Pereira, 2007: 11). Transmitir conceitos e proporcionar experiências de arte exige, portanto, um profissional apto à função, porque, como afirma Lavelberg (2003: 27), “cabe ao professor de arte, ao ensinar conceitos e princípios, criar múltiplas oportunidades de interação dos estudantes com esses conteúdos, variando as formas de apresentá-los, utilizando meios discursivos, narrativas, imagens, meios elétricos e eletrônicos, textos (...)” ao contrário de fazer as coisas apenas por fazer, sem contextualização.

O professor de artes visuais deve ser um mediador de oportunidades, cujos caminhos levem os alunos aos melhores conceitos sobre a disciplina e, segundo Brasil, (1998: 30) “cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”. É o professor quem instiga o educando ao processo criativo e o encaminha para uma observação estética do cotidiano, possibilitando crescimento e compreensão perante um mundo abarrotado de signos e significados. Logo, “o aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas” (Brasil, 1998: 30).

A maioria dos professores considera que seja interessante que o aluno saiba modelar, pintar, desenhar, “mas, poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder” (Ferreira, 2001: 3), qual é realmente a importância de trabalhar com essas linguagens e porque devem pertencer ao currículo escolar.

Desse modo devemos, enquanto professores de artes visuais, analisar e avaliar constantemente os nossos modelos de ensino, pois, existem muitas ideologias sobre arte, sociedade e educação, sendo necessário escolher qual delas seguir. Assim, “para melhorar a qualidade do trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre as suas concepções e práticas, muitas vezes adotadas pura e simplesmente por modismo ou acomodação” (Ferreira, 2001: 32).

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivência; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (Ferreira, 2001: 33).

Assim, este docente deverá possuir estratégias de ensino condizentes com as concepções do seu tempo, propondo um currículo e procurando experimentar e transformar conceitos, mediante as capacidades dos alunos.

No entanto, o resultado do processo de ensino e aprendizagem em artes nem sempre é o que o docente tanto almejou, por mais que ele tenha tentado desenvolver as potencialidades do aluno através do ato criativo. Porém, o desejo do professor é que “(...) tais buscas sejam compreendidas por todos, como possibilidade de crescimento pessoal e social” (Brasil, 1999: 132). Além disso, na educação voltada ao ensino das artes, “o professor terá o seu tempo de plantar e colher. Algumas sementes nascem mais rápidas do que as outras, mas isto não quer dizer que o fruto seja melhor ou pior. É uma questão de tempo e paciência” (Brasil, 1999: 132).

## **CAPÍTULO 2**

---

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## 1. Introdução

O processo de investigação prevê um conjunto de metodologias e técnicas, com vista ao aprofundamento do conhecimento em torno do objeto de estudo. A investigação é por isso, “(...) algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 31). Seguindo esta perspetiva, os métodos não são mais do que formalizações particulares do processo, trajetórias diferentes, geradas para estarem mais adaptadas aos fenómenos ou domínios estudados (Quivy, 2005). De acordo com Sousa (2005), não haverá métodos melhores entre si, mas sim, métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.

Todo este ciclo é iniciado com a identificação e clarificação do problema a investigar, segundo a formulação de uma pergunta de partida, sendo esta o fio condutor através do qual o investigador “(...) tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 44). Neste sentido, a sua edificação deve ser regida por critérios de clareza, exequibilidade e pertinência. Para além deste procedimento inicial, o investigador deve reunir e triar todos os dados informativos relativos à temática em questão, o que implica um trabalho corretamente laborado. Seguidamente deve escolher a metodologia mais adequada, por forma a recolher a informação necessária ao estudo, permitindo assim entender todo o processo – justificações, limitações dos métodos e procedimentos de pesquisa. Após delimitar todos estes pontos, será necessário definir a amostra e aplicar os instrumentos no terreno, procedendo à recolha de informação. Finalmente, os resultados da investigação são apresentados, discutindo a sua análise.

Tornou-se assim pertinente, nesta fase, a determinação dos vetores a percorrer, de forma a obter respostas coerentes com a nossa inquietação. Com efeito, enveredou-se pela metodologia teórico-empírica, trajeto que melhor se adapta aos objetivos e às hipóteses de investigação propostos. Segundo Demo (2000: 20), a pesquisa teórica dedica-se a “(...) reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polémicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Não provoca a imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois cria as condições para essa

operação. Por sua vez, a pesquisa empírica destina-se ao tratamento da "(...) face empírica e fatual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatual" (Demo, 2000: 21). A valorização deste tipo de pesquisa assume-se pela

(...) possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatual. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática (Demo, 1994: 37).

Em termos metodológicos, a parte do nosso estudo a este ponto respeitante, insere-se numa abordagem quantitativa que "(...) pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados" (Richardson, 1999: 90) e pressupõe, por regra, dados ordinais que podem ser submetidos a manipulação estatística (Moreira, 1994).

Como suporte, foi utilizado o inquérito por questionário, forma mais utilizada para a recolha de dados, possibilitando medir com melhor exatidão aquilo que se deseja.

## **2. Justificação e pertinência do estudo**

A inclusão das áreas inerentes ao campo artístico no contexto educacional sempre geraram discussões, visto que ainda hoje, é difícil para a escola, pensar nesse campo como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Aqui, muitas das vezes, a arte é associada ao lazer, onde a sua função destina-se apenas à criação de apêndices decorativos.

As nossas escolas iniciam-nos desde cedo, na técnica do esquartejamento mental. Ali devemos ser apenas um indivíduo pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula, a fim de não atrapalhar o nosso desenvolvimento intelectual. "Os recreios e as aulas de arte são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência dos nossos sentimentos e emoções. E há jeito de ser diferente?" (Júnior, 2005: 43).

Desta forma, a sociedade em geral, inclusive os profissionais de educação, parecem pouco capazes de justificar a sua importância e a sua inclusão no currículo escolar. Portanto, de uma coisa apenas temos a certeza: que a sua função é carregada de conceitos e preconceitos, onde a sua definição é incerta.



Neste sentido, o presente estudo teve como impulso inicial, a procura de respostas para esta falta de clareza que tem vindo a pairar na nossa sociedade e nas nossas escolas. Verifica-se um crescente reconhecimento teórico da importância da arte no seio da educação, mas, torna-se imprescindível difundir-la mais intimamente perante os profissionais que ainda não identificam a sua relevância e o seu valor educativo, para o êxito de uma inclusão efetiva e bem-sucedida das crianças especiais. Pretendeu-se deste modo ver aprofundada esta investigação, a fim de compreender se as artes visuais e respetivos docentes têm permitido à criança especial, participar efetivamente do espaço da escola e não apenas estar nele.

Será nosso propósito conhecer melhor o modo como os professores encaram a presença de alunos com NEE na sala de aula regular, bem como compreender como os docentes de artes visuais desenvolvem o seu trabalho, no sentido de dar resposta às necessidades inerentes à diversidade de alunos que habitam hoje os espaços escolares, ficando por esclarecer as seguintes questões: identificar o que os sujeitos inquiridos percebem a respeito da disciplina de artes visuais, no processo de inclusão dos alunos com NEE; identificar se reconhecem que as artes visuais podem ser favoráveis às ações do processo inclusivo dos alunos com NEE; identificar se percebem a necessidade de um planeamento mais específico para trabalhar com alunos com NEE.

### ***2.1. Problema de investigação***

A delimitação da questão de investigação constituiu uma tarefa difícil de levar a cabo. Porém, “O problema é o ponto fulcral para o qual convergem todos os esforços de investigação. É a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia.” (Leedy, *Practical research*, Nova Iorque, Macmillan, 1989, cit. por Deshaies, 1992).

Resultante das preocupações enunciadas no ponto anterior, surgiu o nosso problema:

- As experiências em artes visuais na escola regular funcionam como fonte de inclusão, face aos alunos com NEE?

Após o processo de questionamento, partiu-se para a identificação dos objetivos e levantamento das hipóteses, na medida em que a organização da investigação em torno destes agentes, compõe a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor.

### **3. Objetivos da investigação**

#### ***3.1. Objetivos gerais***

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar, se as experiências em artes visuais, na escola regular, funcionam como fonte de inclusão face aos alunos com NEE.

#### ***3.2. Objetivos específicos***

Pretendeu-se ter em consideração os seguintes objetivos específicos:

- Identificar qual a relação entre as práticas inclusivas por parte dos professores e as competências subjacentes à formação inicial de professores.
- Identificar se as estratégias promovidas pelos professores de artes visuais contribuem para o desenvolvimento do aluno com NEE.
- Identificar se as artes visuais ostentam as condições necessárias para facultar aos alunos com NEE uma boa inclusão social.

### **4. Hipóteses e variáveis**

As hipóteses possuem a função de orientar o pesquisador na recolha e análise de dados. Segundo Quivy (2005: 136), “uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. Uma hipótese é, portanto, uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada” após a análise dos dados recolhidos.

Por forma a ir ao encontro dos objetivos anteriormente estabelecidos, foram formuladas as seguintes hipóteses:

**H<sub>1</sub>:** Os professores com formação em ensino especial têm uma atitude mais favorável, face à integração de crianças com NEE na sala de aula, do que os professores sem essa formação.

**VD:** A atitude do professor face à integração de crianças com NEE;

**VI:** Formação do professor;

**H<sub>2</sub>:** As estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais diferem, em função das particularidades apresentadas pelos alunos.

**VD:** Tipo de estratégias;

**VI:** Particularidades apresentadas pelos alunos;

**H<sub>3</sub>:** As artes visuais apresentam condições mais favoráveis do que as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE.

**VD:** Inclusão dos alunos com NEE;

**VI:** Condições apresentadas pela disciplina;

## **5. Técnica de investigação**

A técnica de recolha de dados define-se, como o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, assim como o seu controle e a sua análise (Moresi, 2003).

Neste estudo em particular, o inquérito assumiu-se como uma técnica de investigação que nos permitiu a recolha de informação, através de um conjunto de questões organizadas, segundo uma determinada ordem, que neste caso foram apresentadas a cada respondente de forma escrita.

### **5.1. Inquérito por questionário**

Um trabalho de investigação prevê a elaboração de um instrumento oportuno, que vá ao encontro dos objetivos inicialmente propostos e às características da população (Fortin, 1999, cit. por Quivy e Campenhoudt, 2003).

Partindo deste pressuposto, a recolha de dados referente à nossa problemática teve como base o inquérito por questionário, pois, segundo Tuckman (2000), Quivy e Campenhoudt (2003), é uma técnica que transforma em dados toda a informação relativa aos sujeitos alvo da pesquisa, nomeadamente, as suas opiniões, o seu nível de conhecimentos e a sua consciência acerca de um acontecimento que sirva de ponto de interesse para os investigadores.

Este instrumento de medida é muito utilizado em Ciências Sociais, sendo que, a sua principal vantagem consiste na “(...) possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 189). Para além disso, possibilita a confidencialidade das respostas e uma fácil administração, tornando possível atingir um grande número de pessoas. Também, de acordo com Fortin (1999: 249), o questionário

ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma, que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa, havendo um melhor controlo dos enviesamentos.

Vogt (1993) acrescenta, que este instrumento, não necessitando da presença do investigador para ser administrado, permite ao inquirido pensar no que lhe é pedido, assegurando assim, uma maior credibilidade dos dados recolhidos, já que, reduz o nível de constrangimento que o indivíduo possa sentir.

Todavia, de forma a autenticar a comparabilidade de todas as respostas, é imprescindível que cada questão seja aplicada a cada pessoa da mesma forma, sem ajustes nem explicações adicionais da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível, é evidentemente necessário que a pergunta seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade. Um dos pontos que também deve ser claramente assegurado é que todas as palavras que compõem os itens sejam conhecidas das pessoas a que se destinam. Face a

estas características, a própria construção do questionário deve considerar cuidados específicos, de forma a evitar respostas que não correspondem à verdade, uma vez que o inquirido nem sempre tem oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o que lhe é apresentado.

O questionário por nós aplicado pressupôs apenas respostas fechadas, tendo sido elaborado só depois de concretizada a revisão de literatura, os objetivos, hipóteses e questões de investigação. As perguntas que nele constam foram estruturadas em dois grupos: o primeiro corresponde a questões sociodemográficas, o segundo, configura um conjunto de perguntas mais específicas, relacionadas com a situação e as finalidades concretas do estudo, em que a medida utilizada foi a escala de atitudes, do tipo *Likert*, de cinco níveis (totalmente em desacordo, discordo, neutro, concordo, totalmente de acordo), permitindo assim uma quantificação de atitudes ou comportamentos.

No âmbito geral, foi nossa preocupação respeitar os índices de *validade*, *fidelidade* e *exequibilidade*, tanto ao nível da formulação das questões como, posteriormente, na sua seleção e colocação. Em relação à linguagem, foi clara e objetiva, neutra e temporal, na medida em que foram tomadas todas as precauções nesse sentido.

## 6. Cronograma

Tarefas	2013								2014			
	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr
Recolha de dados e bibliografia												
Estruturação e redação do projeto												
Entrega do projeto p/ aprovação												
Estruturação do fundamento teórico												
Definição de metodologias												
Elaboração das ferramentas de recolha de dados												

Aplicação de questionários e entrevistas.												
Recolha de dados												
Tratamento e interpretação de dados												
Redação da dissertação												
Apresentação e discussão												

## 7. Dimensão e critérios de aplicação da amostra

O universo ou população consiste no conjunto total de sujeitos abrangidos por características comuns entre eles, que por sua vez os diferenciam de outros conjuntos de elementos (Ferreira, 2003).

Numa investigação, o ideal seria chegar a todos os indivíduos a que nos propomos estudar, contudo, muitas vezes esse processo torna-se inexecutável, dada a grandeza ou dimensão que assumem (Ghigione & Matalon, 1992). Diante de tal facto, recorre-se ao processo de amostragem, ou seja, à seleção de um “(...) conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2007: 103), com a finalidade de permitir inferir acerca do seu conjunto. A sua definição deve por isso, ser feita em estreita relação com os objetivos teóricos.

Todavia, como investigadores, sabemos que uma das questões que se coloca sempre é qual a dimensão que deverá ter a amostra. Não existe porém, uma resposta única e definitiva para este problema,

(...) apenas podemos seguir algumas linhas de orientação. Em primeiro lugar, o investigador trabalha quase sempre com limitações de tempo e de meios disponíveis o que implica que a decisão sobre o tamanho da amostra tenha que ter em conta esses fatores. (...) Em segundo lugar, quanto maior for a amostra maior será a precisão Bryman & Cramer (1992: 131).

Poder-se-á então dizer que, inquirindo um número restrito de pessoas, na condição de que estas tenham sido corretamente escolhidas, poderemos obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, ainda que menos significativo.

Para este estudo julgamos pertinente recorrer à amostragem não probabilística, de conveniência e em efeito de bola de neve. Segundo Hill & Hill (2005: 32), no método não probabilístico,

(...) os casos escolhidos são os casos que são facilmente disponíveis (muitas vezes, os amigos dos amigos!). O método tem vantagens por ser rápido, barato e fácil. As desvantagens são que os resultados e conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados para o Universo. Isto porque não há garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa do Universo (muitas vezes não é óbvio o que é o Universo!).

De acordo com Carmo e Ferreira (2008: 216), a amostragem em efeito bola de neve

(...) implica que a partir de elementos da população já conhecidos se identifiquem outros elementos da mesma população. Os primeiros indicam os seguintes e assim sucessivamente. A amostra cresce como uma bola de neve. Frequentemente, esta forma de seleccionar a amostra é utilizada quando se torna impossível obter uma lista completa dos elementos da população que se quer estudar.

De forma a compor este plano em concreto, foi delimitada a população alvo, formada pelo universo de docentes do ensino regular e da educação especial, que exercem funções profissionais nas escolas portuguesas. Houve o cuidado de procurar uma amostra significativa, conforme aconselha Ferreira (2003: 186): “Doutro modo, corre-se o risco de ter que prescindir de cruzamentos, face à não representatividade do escasso número de casos apurados”. Os questionários recolhidos foram submetidos ao tratamento estatístico adequado, a fim de confirmar ou não, as hipóteses inicialmente estabelecidas. Objetivou-se assim, confrontar as perspectivas de três grupos de professores, nomeadamente:

- $H_1$ : Professores com formação em EE *versus* professores sem formação em EE;
- $H_2$  e  $H_3$ : Professores com formação em artes *versus* professores sem formação em artes;

Os contactos com os docentes foram realizados pessoalmente ou através de e-mail, sendo que o preenchimento do questionário decorreu em formato online, para uma maior facilidade e comodidade por parte dos inquiridos.

## **8. Ética da pesquisa**

Ao realizar este trabalho, não podíamos deixar de ter em conta a dimensão ética do próprio ato investigativo.

Assim, tentamos ter sempre respostas seguras para as perguntas que nos iam sendo colocadas pelos próprios professores. Tivemos o cuidado de explicar bem o que se tratava, no sentido de não aceitar imposições que pudessem dificultar ou enfraquecer a nossa investigação.

Deste modo, foi uma grande preocupação da nossa parte manter uma boa comunicação com todo o pessoal inquirido, onde questões básicas como a confidencialidade dos participantes e a boa conduta dos investigadores estiveram sempre presentes.

## **9. Procedimentos estatísticos**

Este passo constituiu uma etapa extremamente importante no projeto, porque é a partir daqui que começamos a clarificar a ambiguidade do problema em estudo, comprovando ou refutando as hipóteses a ele inerentes.

Concluído o processo de preenchimento e recolha dos questionários, procedeu-se à análise estatística dos dados que, segundo Quivy & Campenhoudt (2003), possui como principais vantagens a precisão e rigor, a capacidade dos meios informáticos, assim como a clareza dos resultados e dos relatórios.

De acordo com a natureza das questões a serem analisadas, o tratamento de dados foi auxiliado pelo programa de análise estatística IBM SPSS STATISTICS 20. Segundo Pereira (2003: 5), trata-se de “(...) uma poderosa ferramenta informática, que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar, em poucos segundos, os resultados”. Todavia, apesar de estes procedimentos terem permitido uma conduta mais rápida, não tornou nula a forte vigilância metodológica necessária, que evitasse erros que afetassem a validade dos resultados.



A primeira parte do questionário, respeitante aos dados da amostra, foi explorada segundo a *estatística descritiva*, sendo a segunda parte examinada segundo *estatística inferencial*, permitindo-nos assim testar analiticamente as hipóteses de investigação que orientaram esta investigação. Recorrendo a probabilidades estatísticas, pudemos retirar conclusões acerca da população-alvo, concluindo se as associações ou diferenças detetadas na amostra estudada estariam (ou não) presentes nessa mesma população.

Segundo Martins (2011: 91),

Em inferência estatística, nunca estamos a trabalhar com certezas absolutas, garantias a 100% de que os resultados obtidos na nossa amostra refletem os resultados que obteríamos se tivéssemos tido acesso aos dados de toda a população. Pelo contrário, trabalhamos com a probabilidade dos resultados que obtivemos na amostra se deverem ao acaso.

Associadas aos testes de inferência estão as hipóteses estatísticas, nomeadamente, a *hipótese nula*, representada por  $H_0$ , e a hipótese alternativa,  $H_a$ . Convém no entanto realçar, que estas diferem das hipóteses de investigação inicialmente enunciadas. Enquanto as hipóteses estatísticas surgem apenas nesta fase do trajeto, envolvidas no processo de tomada de decisão perante os resultados obtidos em testes estatísticos, as hipóteses de investigação decorrem da revisão teórica e empírica da área em que o estudo se insere. Podemos afirmar, portanto, que estas “(...) estão a um nível teórico, e as hipóteses, nula e alternativa, estão a um nível estatístico ou analítico.” (Martins, 2011: 93).

De acordo com Martins (2011: 92),

Subjacente à *hipótese nula* ( $H_0$ ) está o pressuposto de que os resultados encontrados na amostra se devem ao acaso (...). Por seu turno, subjacente à *hipótese alternativa* ( $H_a$ ) encontra-se o pressuposto de que os resultados encontrados não são devidos ao acaso e que é bastante provável que estes existam na população-alvo.

Nesta perspetiva, apresentamos as hipóteses estatísticas aliadas a cada hipótese de investigação:

Quadro 5 -  $H_0$  e  $H_a$  (Hipótese nula e hipótese alternativa)

Hipóteses de investigação	Hipótese nula ( $H_0$ )	Hipótese alternativa ( $H_a$ )
---------------------------	-------------------------	--------------------------------

<b>(H<sub>1</sub>):</b> Os professores com formação em ensino especial têm uma atitude mais favorável, face à integração de crianças com NEE na sala de aula, do que os professores sem essa formação;	<b>(H<sub>0</sub>):</b> Não existe diferenças significativas nas atitudes dos professores com formação em ensino especial e os professores sem essa formação, no que toca à integração de crianças com NEE;	<b>(H<sub>a</sub>):</b> Existe diferenças significativas nas atitudes dos professores com formação em ensino especial e os professores sem essa formação, no que toca à integração de crianças com NEE;
<b>(H<sub>2</sub>):</b> As estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais diferem, em função das particularidades apresentadas pelos alunos;	<b>(H<sub>0</sub>):</b> Não existem diferenças significativas nas estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais, em função das particularidades apresentadas pelos alunos;	<b>(H<sub>a</sub>):</b> Existem diferenças significativas nas estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais, em função das particularidades apresentadas pelos alunos;
<b>(H<sub>3</sub>):</b> As artes visuais apresentam condições mais favoráveis do que as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE;	<b>(H<sub>0</sub>):</b> Não existem diferenças significativas entre as condições apresentadas pelas artes visuais e as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE;	<b>(H<sub>a</sub>):</b> Existem diferenças significativas entre as condições apresentadas pelas artes visuais e as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE;

Partindo deste pressuposto, o teste de inferência estatística mais adequado será:

Quadro 6 - Testes estatísticos a utilizar

Questões da investigação	Variáveis	Escala de medida da VD	Teste estatístico a utilizar
<b>(H<sub>1</sub>):</b> Os	<b>VI:</b> Formação	Aplicação da	(Comparação

professores com formação em ensino especial têm uma atitude mais favorável, face à integração de crianças com NEE na sala de aula, do que os professores sem essa formação.	do professor;	escala tipo <i>Likert</i> (escala ordinal)	entre 2 grupos de indivíduos) – Professores com formação e sem formação em EE -  Teste de Mann-Whitney
	<b>VD:</b> Atitude dos professores face à integração de crianças com NEE;		
<b>(H<sub>2</sub>):</b> As estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais diferem, em função das particularidades apresentadas pelos alunos.	<b>VI:</b> Particularidades apresentadas pelos alunos;	Aplicação da escala tipo <i>Likert</i> (escala ordinal)	(Comparação entre 2 grupos de indivíduos) - Professores com formação e sem formação em ARTES -  Teste de Mann-Whitney
	<b>VD:</b> Tipo de estratégias;		
<b>(H<sub>3</sub>):</b> As artes visuais apresentam condições mais favoráveis do que as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE.	<b>VI:</b> Condições apresentadas pela disciplina;	Aplicação da escala tipo <i>Likert</i> (escala ordinal)	(Comparação entre 2 grupos de indivíduos) - Professores com formação e sem formação em ARTES -  Teste de Mann-Whitney
	<b>VD:</b> Inclusão dos alunos com NEE;		

## **10. Limitações do estudo**

Durante a preparação e concretização do projeto, deparamo-nos com algumas dificuldades e limitações que importa aqui referir.

Uma das condicionantes situou-se ao nível da representatividade da amostra, pois, embora o inquérito tivesse sido distribuído por um número razoável de inquiridos, possivelmente, a falta de tempo, desinteresse, esquecimento, entre outros, determinaram o número de inquéritos recolhidos.

Por outro lado, outro obstáculo residiu na utilização do programa IBM SPSS e, como consequência, na aplicação das técnicas estatísticas. A experiência anterior da docente com esse software era nula, e as aprendizagens obtidas aquando da formação, revelaram-se escassas para colmatar tais lacunas. Porém, com a leitura de bibliografia adequada e a colaboração dos professores, conseguimos chegar a bom porto.

### **CAPÍTULO 3**

---

#### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

No presente capítulo irão ser mostrados os resultados recolhidos através do inquérito por questionário, que constituiu o instrumento do estudo. Esta análise teve em consideração todos os aspetos da investigação, nomeadamente: o problema inicial, o seu enquadramento teórico e os seus objetivos.

A apresentação dos dados encontra-se dividida em duas partes: a primeira, relativa aos dados da amostra, e a segunda, respeitante à análise dos indicadores de verificação das hipóteses. Para uma maior eficácia na transmissão da informação pretendida, os resultados surgem na primeira parte sob a forma gráficos e, na segunda parte, sob a forma de tabelas. A par destas representações, sucedem-se ainda um conjunto de informações explicativas, posteriormente desenvolvidas aquando da discussão dos resultados.

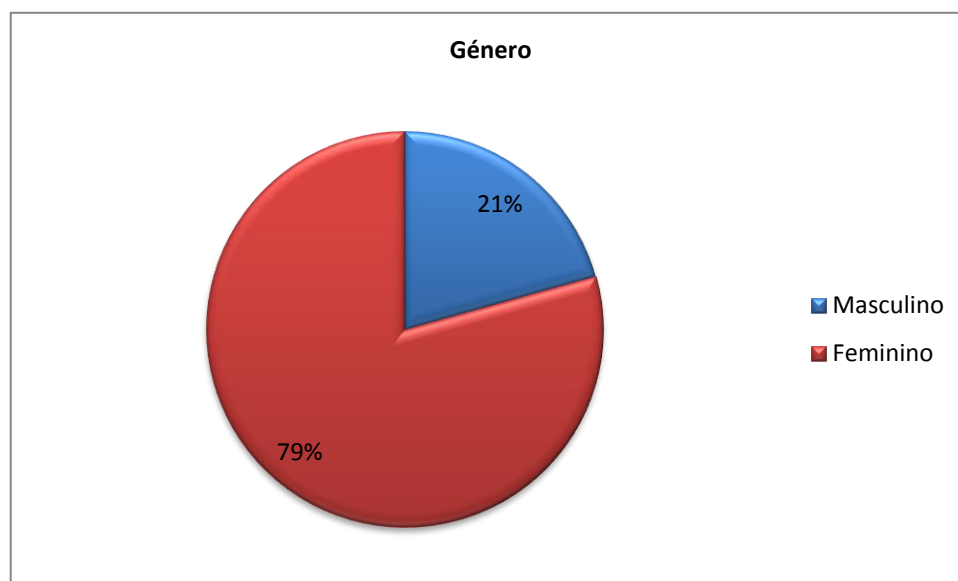
Com o objetivo de se criar um caminho firme e congruente, a verificação das hipóteses requereu da nossa parte uma atenção redobrada. Nesse âmbito, foi efetuado um processo de inferência, que nos permitisse colher conclusões e generalizações aplicáveis a indivíduos que não tenham sido observados. Porém, de forma a avaliar as diferenças ou semelhanças entre os grupos em análise, recorreremos à utilização da média e desvio padrão, que têm a vantagem de utilizar os valores originais da variável e não as suas ordens. Por fim, procedemos a uma análise global das respostas facultadas pelos participantes, utilizando para isso as frequências, que representaram assim, o número de vezes que cada valor da variável apareceu na amostra.

## **1. Caracterização geral do universo da amostra**

A população deste estudo foi constituída por educadores, professores do 2º, 3º ciclos e secundário e professores da educação especial de Portugal. Na impossibilidade de os estudar a todos, alcançou-se uma amostra de duzentos e treze (213) docentes.

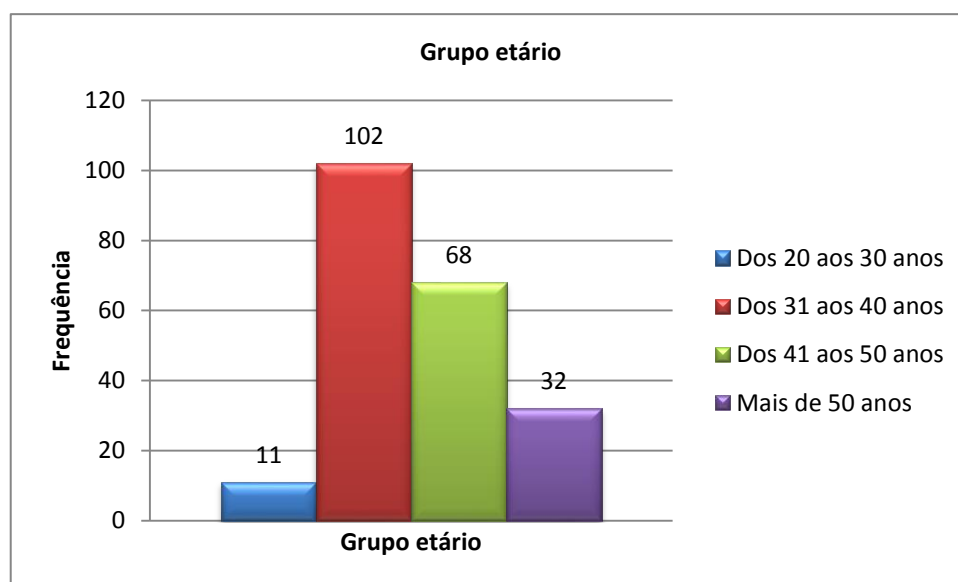
Procedemos, em seguida, à caracterização dos docentes inquiridos, baseando-se esta nas respostas dadas à primeira parte do questionário.

Gráfico 1 - Gênero



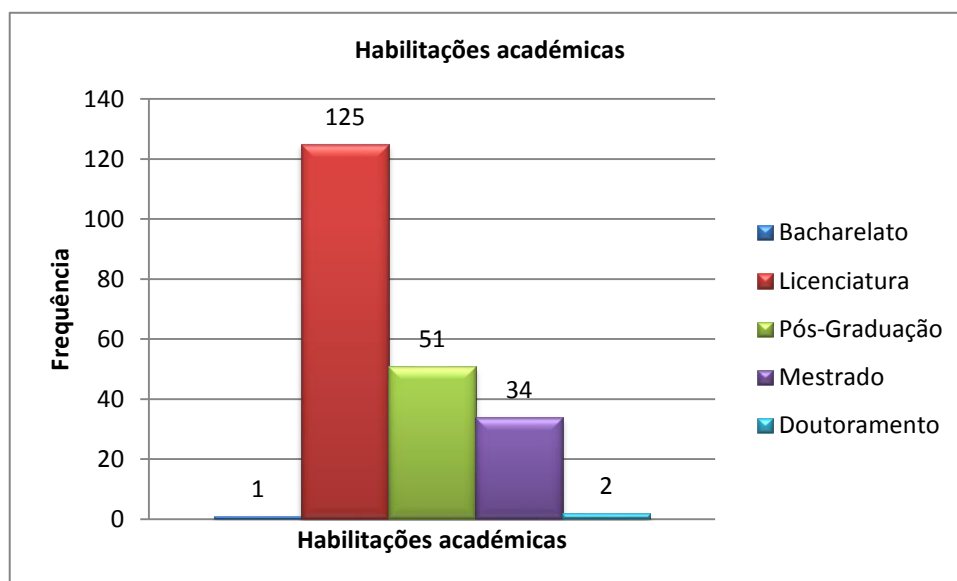
Verifica-se na nossa amostra, que os inquiridos estão representados de forma significativamente desigual, com a esmagadora maioria (79%) pertencente ao sexo feminino e apenas (21%) ao sexo masculino.

Gráfico 2 - Grupo etário



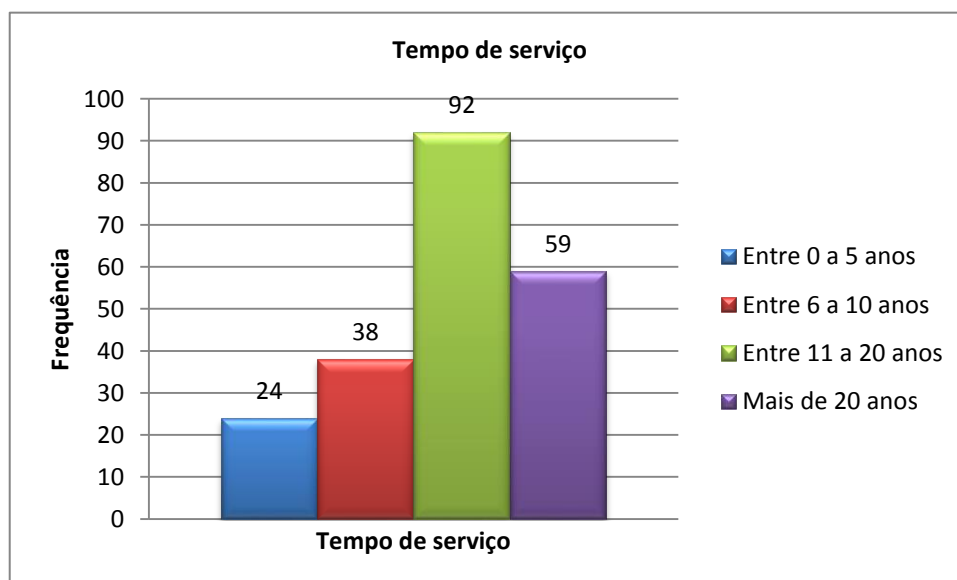
A idade dos participantes varia entre os 20 e acima dos 50 anos, sendo que 11 (5,2%) tem entre 20 a 30 anos, 102 (47,9%) entre 31 e 40 anos, 68 (31,9%) entre os 41 e os 50 anos, e por fim, 32 (15%) mais de 50 anos.

Gráfico 3 - Habilitações académicas



Pouco mais de metade dos inquiridos, 125 (58,7%), possui a licenciatura, 51 (23,9%) fizeram a pós-graduação e 34 (16%) concluíram o mestrado. Uma minoria possui o bacharelato ou doutoramento.

Gráfico 4 - Tempo de serviço

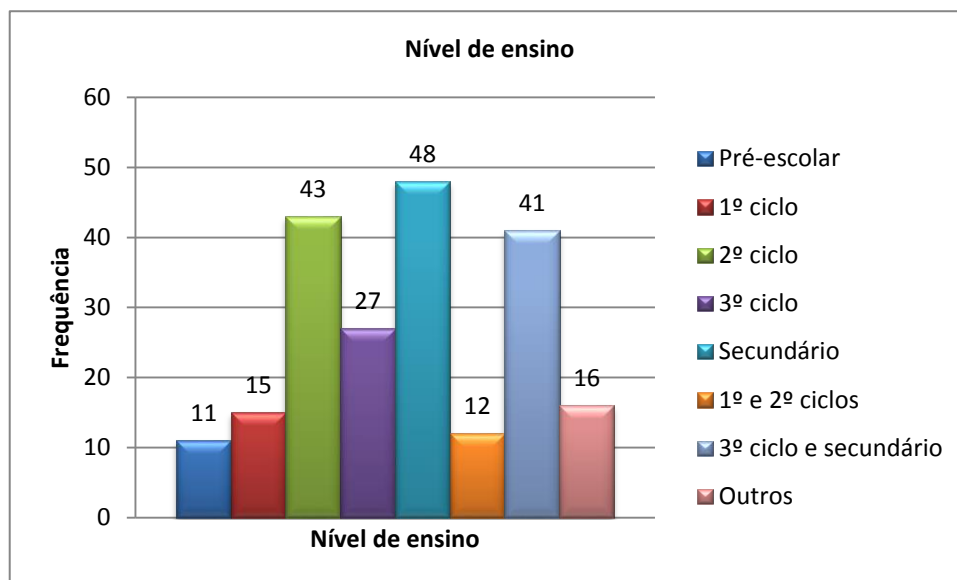


Quanto ao tempo de serviço, a maioria dos docentes, 92 (43,2%), leciona à mais de 11 e a menos de 20 anos. Logo abaixo, encontram-se os professores com mais de 20 anos de



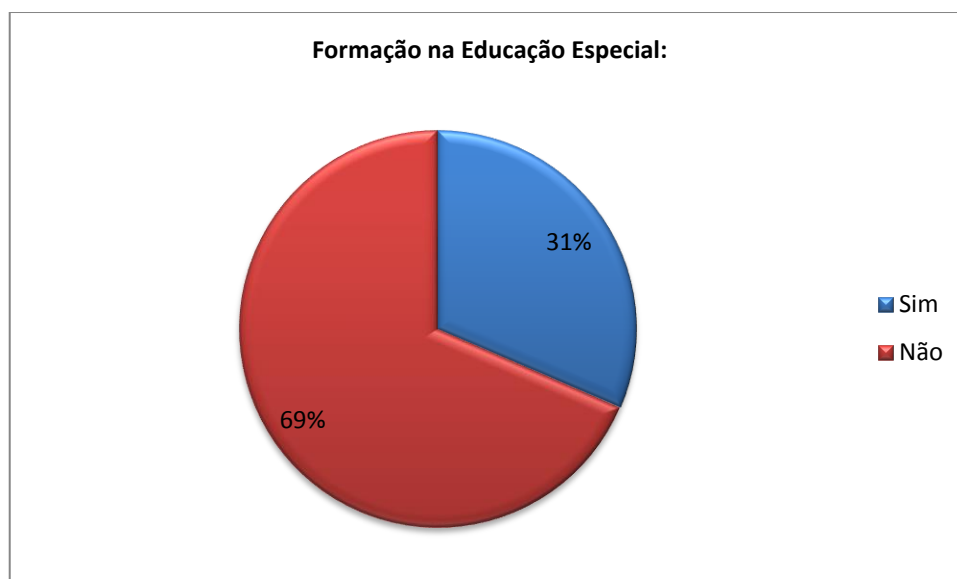
serviço, 59 (27,7%), e entre 6 a 10 anos, 38 (17,8%). Por fim, aqueles que lecionam há menos de cinco anos representam apenas 24 (11,3%) dos intervenientes.

Gráfico 5 - Nível de ensino



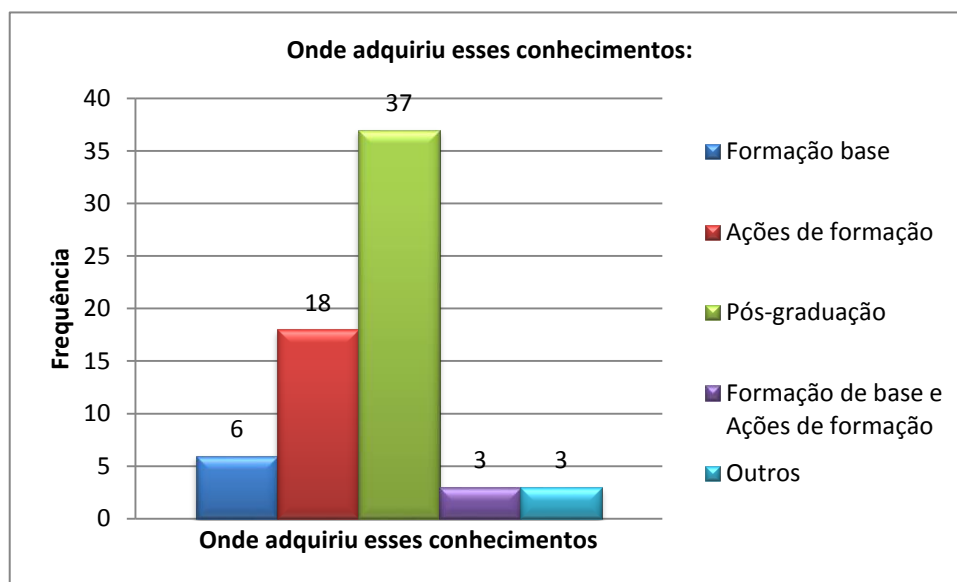
Relativamente ao nível de ensino em destaque na nossa amostra, note-se que 48 (22,5%) dos profissionais enquadram-se no ensino secundário, 43 (20,2%) pertencem ao 2º ciclo e 41 (19,2%) ao 3º ciclo e secundário, simultaneamente.

Gráfico 6 - Formação na Educação Especial



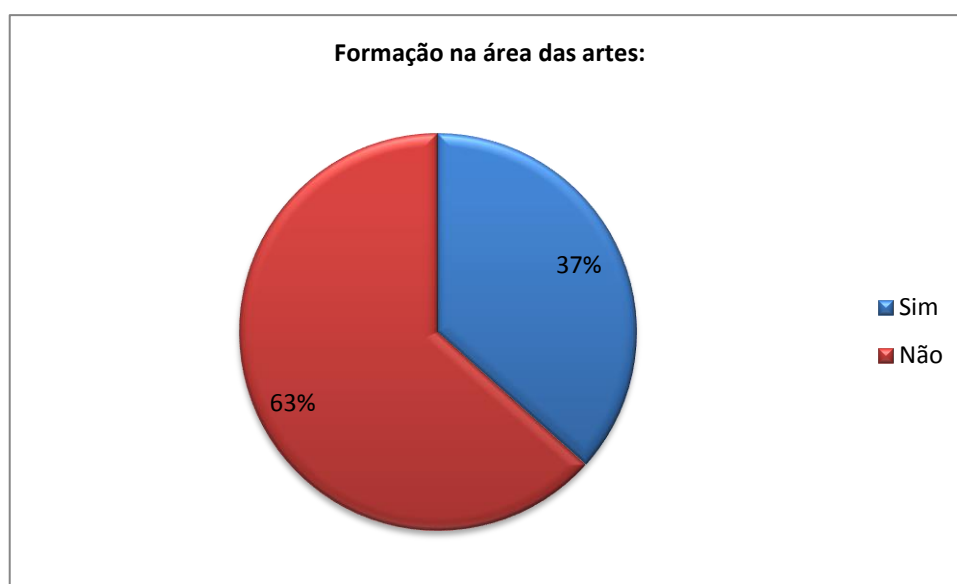
A maioria dos inquiridos, 146 (69%), não possui qualquer tipo de formação na educação especial. Por sua vez, 67 (31%) dos docentes revelam ter algum tipo de formação nessa área.

Gráfico 6a - Tipo de formação na EE



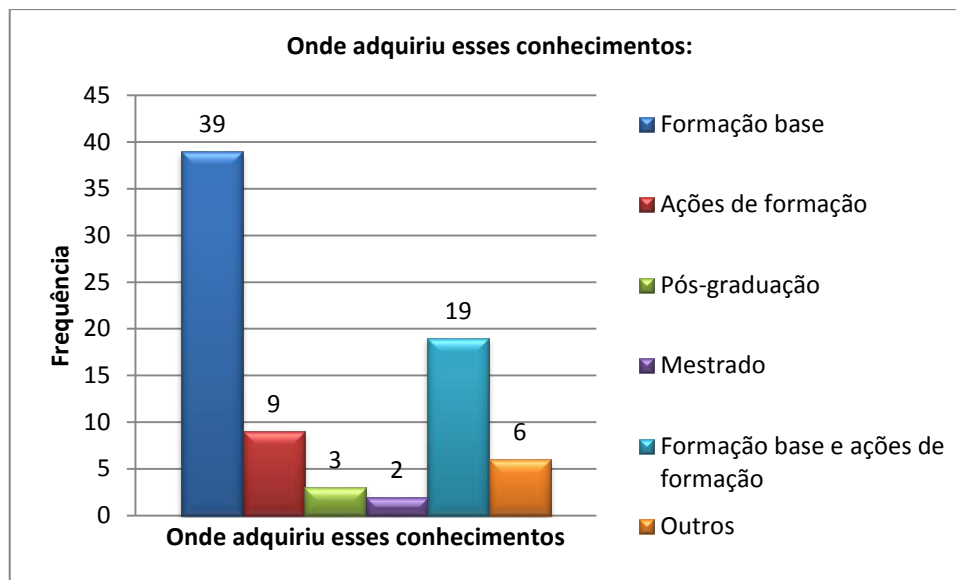
Perante os 67 dados válidos obtidos, aferimos que 37 (17,4%) adquiriram esses conhecimentos através da realização de uma pós-graduação.

Gráfico 7 - Formação em artes



Quando indagados sobre a formação na área das artes, pudemos concluir que 135 (63,4%) dos inquiridos não possuem qualquer tipo de formação nessa área. Por outro lado, 78 (37%) dos docentes detêm conhecimentos nesse âmbito.

Gráfico 7a - Tipo de formação em artes



Dos 78 (37%) participantes que possuem tal formação, observamos que a maioria a adquiriu na sua formação de base, 39 (18,3%), ou através da formação de base juntamente com ações de formação, 19 (8,9%).

## 2. Apresentação inferencial e descritiva dos resultados

Almeida e Freire (2008) evidenciam que a necessidade de se obter conclusões a partir de uma amostra, por inferência estatística, desponta no âmbito da investigação, desde a definição do problema até a identificação das variáveis e passando pela formulação das hipóteses.

A estatística inferencial trata-se de um “(...) processo estatístico usado para se tirar uma conclusão do tipo sim ou não sobre uma ou mais populações, a partir de uma ou mais amostras dessas populações” (Pedrosa e Gama, 2004: 442). Estes testes têm por isso como objetivo, verificar se determinadas hipóteses são ou não rejeitadas. Por meio deste processo, pretende-se averiguar se existem evidências estatísticas que levam à rejeição da

hipótese nula ( $H_0$ ), aceitando-se neste caso, a hipótese alternativa ( $H_a$ ) como verdadeira. No caso de não haver tais clarezas e não podermos rejeitar a hipótese nula, devemos assumir esta como sendo a verdadeira (embora não possamos prová-lo), na medida em que não é possível refutá-la.

Convém ainda realçar que, a decisão de se rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ), depende do valor do teste estatístico que mede esse afastamento em termos do seu erro padrão. Se o afastamento é muito pequeno, então, é pouco provável que  $H_0$  seja falsa, logo não se rejeita a  $H_0$ . Se o afastamento é grande, é pouco provável que  $H_0$  seja verdadeira, logo rejeita-se a  $H_0$  e aceita-se  $H_a$  (Guimarães e Cabral, 2007). Para pôr em prática estes termos, torna-se necessário definir o valor a partir do qual se torna improvável a validade da hipótese nula, isto é, especificar a região de rejeição de  $H_0$  e, conseqüentemente, a região de não rejeição de  $H_0$ .

Quadro 7 - Decisão estatística (Martins, 2011: 96)

	Se $p < .05$		Se $p > .05$
Hipótese nula, $H_0$	Rejeita-se		Retém-se
Hipótese alternativa, $H_a$	Aceita-se	Mas se $p < .10$	E $p > .10$
Conclusão	Resultados estatisticamente significativos	Resultados marginalmente significativos	Resultados não significativos
	↓ <i>Há diferenças significativas</i>	↓ <i>Há diferenças marginalmente significativas</i>	↓ <i>Não há diferenças marginalmente significativas</i>

No sentido de responder às hipóteses inicialmente formuladas, foram colocadas aos inquiridos várias questões – indicadores -, às quais teriam que responder, numa escala de *Likert*, de 1 a 5, em que cada um dos algarismos indicava: Discordo totalmente – 1, Discordo – 2, Neutro – 3, Concordo – 4 e Totalmente de acordo – 5.

Uma vez que pretendíamos comparar dois grupos de docentes - com e sem formação em educação especial ( $H_1$ ) / com e sem formação em artes ( $H_2$  e  $H_3$ ) - ao nível de diferentes variáveis qualitativas do tipo ordinal (escala de *Likert*), optamos pela aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney ( $U$ ), a fim de confrontar as médias das ordenações (mean ranks – MRk) dessas duas amostras aleatórias independentes.

Para além de se proceder à utilização do Teste de Mann-Whitney, executámos igualmente a média e o desvio-padrão para cada um dos dois grupos em comparação, sempre de acordo com a variável dependente em causa.

De forma a ter uma visão mais geral das respostas dos inquiridos, concretizamos ainda uma análise de frequência, confirmando o valor que surge com maior assiduidade – *moda* - no conjunto de dados.

**Quadro 8 – Referencial de análise para o teste das hipóteses**

<b>Hipóteses</b>	<b>Questões/Indicadores</b>
<b>(H<sub>1</sub>)</b> . Os professores com formação em ensino especial têm uma atitude mais favorável, face à integração de crianças com NEE na sala de aula, do que os professores sem essa formação.	<b>Parte II</b> – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
<b>(H<sub>2</sub>)</b> . As estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais diferem, em função das particularidades apresentadas pelos alunos.	<b>Parte II</b> – 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
<b>(H<sub>3</sub>)</b> . As artes visuais apresentam condições mais favoráveis do que as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE.	<b>Parte II</b> – 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

No quadro acima, apresenta-se o conjunto de questões que constituem os indicadores correspondentes a cada uma das três hipóteses da investigação, as quais iremos examinar de seguida.

**(H<sub>1</sub>): Os professores com formação em ensino especial têm uma atitude mais favorável, face à integração de crianças com NEE na sala de aula, do que os professores sem essa formação.**

Quadro 9 - Hipóteses do teste (H<sub>1</sub>)

<b>(H<sub>0</sub>):</b> Não existe diferenças significativas nas atitudes dos professores com formação em ensino especial e os professores sem essa formação, no que toca à integração de crianças com NEE;	<b>(H<sub>a</sub>):</b> Existe diferenças significativas nas atitudes dos professores com formação em ensino especial e os professores sem essa formação, no que toca à integração de crianças com NEE;
<b>Regra de decisão:</b> Não rejeitar H <sub>0</sub> se Sig > $\alpha = 0,05$ Rejeitar H <sub>0</sub> (aceitar H <sub>1</sub> ) se Sig ≤ $\alpha = 0,05$	

- **Indicador 1:** Os alunos com NEE deveriam ser integrados em escolas especiais;

Tabela 1- Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 1	Sim	67	86,12	5770,00
	Não	146	116,58	17021,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 1
Mann-Whitney U	3492,000
Wilcoxon W	5770,000
Z	-3,483
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Formação em EE

Como Sig = .000 <  $\alpha = .05$  rejeita-se H<sub>0</sub> e aceita-se H<sub>a</sub>.

Tabela 2 – Média e desvio-padrão

Indicador 1

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,24</b>	67	<b>1,102</b>
Não	<b>2,81</b>	146	<b>1,091</b>
Total	2,63	213	1,124

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 2.24 tendo um desvio padrão de 1.10;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 2.81 tendo um desvio padrão de 1.09;

Tabela 3 – Frequências

Indicador 1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	32	15,0	15,0	15,0
<b>Discordo</b>	<b>80</b>	<b>37,6</b>	37,6	<b>52,6</b>
Valid Neutro	48	22,5	22,5	75,1
Concordo	41	19,2	19,2	94,4
Totalmente de acordo	12	5,6	5,6	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 112 (52,6%) discordam da afirmação; 48 (22,5%) mantêm uma posição neutra; 53 (24,8%) respondem de forma afirmativa;

- **Indicador 2:** A inclusão dos alunos com NEE no ensino regular funciona muito bem;

Tabela 4 - Mann-Whitney Test

Ranks

	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 2	Sim	67	<b>112,19</b>	7516,50
	Não	146	<b>104,62</b>	15274,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 2
Mann-Whitney U	<b>4543,500</b>
Wilcoxon W	15274,500

Z	<b>-,894</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,371</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .371 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

**Tabela 5 – Média e desvio-padrão**

Indicador 2

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,72</b>	67	<b>,997</b>
Não	<b>2,58</b>	146	<b>,952</b>
Total	2,62	213	,966

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 2.72 tendo um desvio padrão de .997;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 2.58 tendo um desvio padrão de .952;

**Tabela 6 – Frequências**

Indicador 2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	16	7,5	7,5	7,5
	<b>Discordo</b>	<b>103</b>	<b>48,4</b>	48,4	<b>55,9</b>
	Neutro	42	19,7	19,7	75,6
	Concordo	49	23,0	23,0	98,6
	Totalmente de acordo	3	1,4	1,4	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 119 (55,9%) discordam da afirmação; 52 (24,4%) respondem de forma afirmativa; 42 (19,7%) mantêm uma posição neutra;

**Indicador 3:** A passagem do aluno com NEE pela escola regular está carregada de preconceitos.

**Tabela 7 - Mann-Whitney Test**

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 3	Sim	67	<b>110,97</b>	7435,00



	Não	146	105,18	15356,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 3
Mann-Whitney U	4625,000
Wilcoxon W	15356,000
Z	-,680
Asymp. Sig. (2-tailed)	,496

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .496 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 8 – Média e desvio-padrão

Indicador 3

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	3,33	67	1,006
Não	3,25	146	1,014
Total	3,27	213	1,010

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 3.33 tendo um desvio padrão de 1.01;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 3.25 tendo um desvio padrão de 1.01;

Tabela 9 – Frequências

	Indicador 3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	9	4,2	4,2	4,2
	Discordo	48	22,5	22,5	26,8
	Neutro	44	20,7	20,7	47,4
	<b>Concordo</b>	100	46,9	46,9	94,4
	Totalmente de acordo	12	5,6	5,6	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 112 (52,5%) concordam com a afirmação; 57 (26,8%) respondem de forma negativa; 44 (20,7%) mantêm uma posição neutra;

- **Indicador 4:** Existe por parte dos professores em geral, uma falta de esclarecimento acerca da educação inclusiva.

Tabela 10 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 4	Sim	67	106,52	7137,00
	Não	146	107,22	15654,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 4
Mann-Whitney U	4859,000
Wilcoxon W	7137,000
Z	-,085
Asymp. Sig. (2-tailed)	,932

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .932 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 11 – Média e desvio-padrão

Indicador 4

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	3,48	67	1,020
Não	3,49	146	1,012
Total	3,49	213	1,012

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 3.48 tendo um desvio padrão de 1.02;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 3.49 tendo um desvio padrão de 1.01;

Tabela 12 – Frequências

Indicador 4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	5	2,3	2,3	2,3
Discordo	46	21,6	21,6	23,9
Valid Neutro	23	10,8	10,8	34,7
<b>Concordo</b>	<b>118</b>	<b>55,4</b>	55,4	90,1
Totalmente de acordo	21	9,9	9,9	100,0

Total	213	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador:

- 139 (65,3%) concordam com a afirmação; 51 (23,9%) respondem de forma negativa; 23 (10,8%) mantêm uma posição neutra;

▪ **Indicador 5:** As competências subjacentes à formação inicial de professores face à promoção da inclusão social de alunos com NEE são escassas.

Tabela 13 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 5	Sim	67	106,76	7153,00
	Não	146	107,11	15638,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 5
Mann-Whitney U	4875,000
Wilcoxon W	7153,000
Z	-,043
Asymp. Sig. (2-tailed)	,966

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .966 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 14 – Média e desvio padrão

Indicador 5

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	3,96	67	,843
Não	3,96	146	,813
Total	3,96	213	,820

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 3.96 tendo um desvio padrão de .84;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 3.96 tendo um desvio padrão de .81;

Tabela 15 – Frequências

Indicador 5		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	1	,5	,5	,5
	Discordo	15	7,0	7,0	7,5
	Neutro	25	11,7	11,7	19,2
	<b>Concordo</b>	<b>123</b>	<b>57,7</b>	57,7	77,0
	Totalmente de acordo	49	23,0	23,0	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 172 (80,7%) concordam com a afirmação; 25 (11,7%) mantêm uma posição neutra; 16 (7,5%) respondem de forma negativa;

- **Indicador 6:** A boa vontade dos professores é suficiente para lidar com as diferenças dos alunos com NEE.

Tabela 16 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 6	Sim	67	<b>106,78</b>	7154,00
	Não	146	<b>107,10</b>	15637,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 6
Mann-Whitney U	<b>4876,000</b>
Wilcoxon W	7154,000
Z	<b>-,041</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,967</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .967 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 17 – Média e desvio padrão

Indicador 6

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,03</b>	67	<b>,797</b>

Não	2,04	146	,821
Total	2,04	213	,812

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 2.03 tendo um desvio padrão de .80;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 2.04 tendo um desvio padrão de .82;

Tabela 18 – Frequências

Indicador 6		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	47	22,1	22,1	22,1
	<b>Discordo</b>	<b>128</b>	<b>60,1</b>	60,1	<b>82,2</b>
	Neutro	23	10,8	10,8	93,0
	Concordo	13	6,1	6,1	99,1
	Totalmente de acordo	2	,9	,9	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador:

- 175 (82,2%) respondem de forma negativa; 23 (10,8%) mantêm uma posição neutra; 15 (7%) concordam com a afirmação;

- 
- **Indicador 7:** A escola inclusiva exige modificações no ensino.

Tabela 19 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 7	Sim	67	<b>113,02</b>	7572,50
	Não	146	<b>104,24</b>	15218,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 7
Mann-Whitney U	<b>4487,500</b>
Wilcoxon W	15218,500
Z	<b>-1,121</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,262</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .262 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

**Tabela 20 – Média e desvio-padrão**

Indicador 7

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	4,22	67	,692
Não	4,12	146	,729
Total	4,15	213	,718

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 4.22 tendo um desvio padrão de .69;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 4.12 tendo um desvio padrão de .73;

**Tabela 21 – Frequências**

Indicador 7		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	1	,5	,5	,5
	Discordo	8	3,8	3,8	4,2
	Neutro	11	5,2	5,2	9,4
	<b>Concordo</b>	<b>131</b>	<b>61,5</b>	61,5	70,9
	Totalmente de acordo	62	29,1	29,1	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 193 (90,6%) concordam com a afirmação; 11 (5,2%) mantêm uma posição neutra; 9 (4,2%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 8:** Os professores sentem-se sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.

**Tabela 22 - Mann-Whitney Test**

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 8	Sim	67	104,41	6995,50
	Não	146	108,19	15795,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 8
Mann-Whitney U	<b>4717,500</b>
Wilcoxon W	6995,500
Z	<b>-,454</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,650</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .650 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

**Tabela 23 – Média e desvio padrão**

Indicador 8

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>3,37</b>	67	<b>1,139</b>
Não	<b>3,47</b>	146	<b>1,084</b>
Total	3,44	213	1,100

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 3.37 tendo um desvio padrão de 1.14;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 3.47 tendo um desvio padrão de 1.08;

**Tabela 24 – Frequências**

Indicador 8	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	11	5,2	5,2	5,2
Discordo	45	21,1	21,1	26,3
Neutro	20	9,4	9,4	35,7
<b>Concordo</b>	<b>113</b>	<b>53,1</b>	53,1	88,7
Totalmente de acordo	24	11,3	11,3	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 137 (64,4%) concordam com a afirmação; 56 (26,3%) respondem de forma negativa; 20 (9,4%) mantêm uma posição neutra;

- 
- **Indicador 9:** Para melhorar a qualidade do trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre as suas práticas.

Tabela 25 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 9	Sim	67	<b>114,74</b>	7687,50
	Não	146	<b>103,45</b>	15103,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 9
Mann-Whitney U	<b>4372,500</b>
Wilcoxon W	15103,500
Z	<b>-1,381</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,167</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .167 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 26 – Média e desvio padrão

Indicador 9

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>4,43</b>	67	<b>,679</b>
Não	<b>4,29</b>	146	<b>,752</b>
Total	4,33	213	,731

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 4.43 tendo um desvio padrão de .68;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 4.29 tendo um desvio padrão de .75;

Tabela 27 – Frequências

Indicador 9		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	1	,5	,5	,5
	Discordo	5	2,3	2,3	2,8
	Neutro	12	5,6	5,6	<b>8,5</b>
	<b>Concordo</b>	<b>99</b>	<b>46,5</b>	46,5	54,9
	Totalmente de acordo	96	45,1	45,1	100,0
	Total	213	100,0	100,0	



Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 195 (91,6%) concordam com a afirmação; 12 (5,6%) respondem de forma negativa; 6 (2,8%) mantêm uma posição neutra;

- **Indicador 10:** Os alunos com NEE não deveriam estar inseridos em turmas regulares.

Tabela 28 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 10	Sim	67	<b>90,31</b>	6050,50
	Não	146	<b>114,66</b>	16740,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 10
Mann-Whitney U	<b>3772,500</b>
Wilcoxon W	6050,500
Z	<b>-2,803</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,005</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .005 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 29 – Média e desvio padrão

Indicador 10

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,18</b>	67	<b>1,014</b>
Não	<b>2,61</b>	146	<b>1,053</b>
Total	2,47	213	1,058

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 2.18 tendo um desvio padrão de 1.01;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 2.61 tendo um desvio padrão de 1.05;

Tabela 30 – Frequências

Indicador 10	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente em desacordo	37	17,4	17,4	17,4

<b>Discordo</b>	<b>82</b>	<b>38,5</b>	38,5	<b>55,9</b>
Neutro	61	28,6	28,6	84,5
Concordo	22	10,3	10,3	94,8
Totalmente de acordo	11	5,2	5,2	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 119 (55,9%) respondem de forma negativa; 61 (28,6%) mantêm uma posição neutra; 33 (15,5%) concordam com a afirmação;

- **Indicador 11:** Os professores sentem-se com capacidades para lidar de forma eficaz com crianças com NEE.

Tabela 31 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em EE:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 11	Sim	67	<b>111,96</b>	7501,50
	Não	146	<b>104,72</b>	15289,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 11
Mann-Whitney U	<b>4558,500</b>
Wilcoxon W	15289,500
Z	<b>-,876</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,381</b>

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Como  $Sig = .381 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 32 – Média e desvio padrão

Indicador 11

Formação em EE:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,40</b>	67	<b>,889</b>
Não	<b>2,29</b>	146	<b>,848</b>
Total	2,33	213	,861

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em EE é de 2.40 tendo um desvio padrão de .89;
- grupo de indivíduos sem formação em EE é de 2.29 tendo um desvio padrão de .85;

Tabela 33 – Frequências

Indicador 11	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	27	12,7	12,7	12,7
<b>Discordo</b>	<b>116</b>	<b>54,5</b>	54,5	67,1
Neutro	44	20,7	20,7	87,8
Concordo	25	11,7	11,7	99,5
Totalmente de acordo	1	,5	,5	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 143 (67,1%) respondem de forma negativa; 44 (20,7%) mantêm uma posição neutra; 26 (12,2%) concordam com a afirmação;

Tabela 34 - Análise geral dos indicadores relativos à H<sub>1</sub>

Mann-Whitney Test

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicadores										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Mann-Whitney U	3492,000	4543,500	4625,000	4859,000	4875,000	4876,000	4487,500	4717,500	4372,500	3772,500	4558,500
Wilcoxon W	5770,000	15274,500	15356,000	7137,000	7153,000	7154,000	15218,500	6995,500	15103,500	6050,500	15289,500
Z	-3,483	-,894	-,680	-,085	-,043	-,041	-1,121	-,454	-1,381	-2,803	-,876
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,371</b>	<b>,496</b>	<b>,932</b>	<b>,966</b>	<b>,967</b>	<b>,262</b>	<b>,650</b>	<b>,167</b>	<b>,005</b>	<b>,381</b>
<b>Hipótese Não Confirmada</b>											

a. Grouping Variable: Formação em EE;

Com base no teste não paramétrico Mann-Whitney, conclui-se que os indicadores relativos à H<sub>1</sub> não revelam diferenças significativas entre os dois grupos em análise, pelo que nos leva a refutar a mesma.

Foi no entanto elaborada, uma análise às respostas destinadas aos docentes com formação em EE, da qual extraímos os seguintes resultados:

Tabela 35 - Análise da pertinência da formação em EE

Statistics					
	a. A formação em ensino especial permitiu repensar as minhas estratégias perante o aluno com NEE;	b. A formação em ensino especial influenciou a minha forma de encarar o papel do aluno especial na escola regular;	c. A formação em ensino especial permitiu-me adquirir competências suficientes para trabalhar de forma produtiva com alunos com NEE;	d. Tenho a formação necessária para lidar com alunos com NEE;	e. Considero que a formação em ensino especial influenciou significativamente a eficiência das minhas práticas em prol da inclusão;
N Valid	67	67	67	67	67
N Missing	146	146	146	146	146
Mean	<b>4,33</b>	<b>4,21</b>	<b>3,64</b>	<b>3,36</b>	<b>4,03</b>
Std. Deviation	,637	,729	,900	1,055	,674
Minimum	2	2	2	1	2
Maximum	5	5	5	5	5

---

**(H<sub>2</sub>): As estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais diferem em função das particularidades apresentadas pelos alunos.**

---

Quadro 10 - Hipóteses do teste (H<sub>2</sub>)

<b>(H<sub>0</sub>)</b> Não existem diferenças significativas nas estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais, em função das particularidades apresentadas pelos alunos;	<b>(H<sub>a</sub>)</b> Existem diferenças significativas nas estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais, em função das particularidades apresentadas pelos alunos;
--	--

**Regra de decisão:**

Não rejeitar  $H_0$  se  $\text{Sig} > \alpha = 0.05$

Rejeitar  $H_0$  (aceitar  $H_1$ ) se  $\text{Sig} \leq \alpha = 0.05$

- **Indicador 12:** Os professores de artes visuais utilizam estratégias pedagógicas que respondem às necessidades individuais dos alunos com NEE.

Tabela 36 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 12	Sim	77	130,89	10078,50
	Não	136	93,47	12712,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 12
Mann-Whitney U	3396,500
Wilcoxon W	12712,500
Z	-4,796
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $\text{Sig} = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 37 – Média e desvio padrão

Indicador 12

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	3,58	77	,784
Não	3,18	136	,556
Total	3,32	213	,675

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 3.58 tendo um desvio padrão de .78;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 3.18 tendo um desvio padrão de .56;

Tabela 38 – Frequências

Indicador 12	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	2	,9	,9	,9
Discordo	13	6,1	6,1	7,0
<b>Neutro</b>	<b>118</b>	<b>55,4</b>	55,4	62,4
Concordo	74	34,7	34,7	97,2
Totalmente de acordo	6	2,8	2,8	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 118 (55,4,1%) mantêm uma posição neutra; 80 (37,5%) concordam com a afirmação; 15 (7%) respondem de forma negativa;

- **Indicador 13:** As capacidades dos alunos com NEE são menosprezadas segundo o oferecimento de tarefas repetitivas.

Tabela 39 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 13	Sim	77	<b>113,46</b>	8736,50
	Não	136	<b>103,34</b>	14054,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 13
Mann-Whitney U	<b>4738,500</b>
Wilcoxon W	14054,500
Z	<b>-1,209</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,227</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .227 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 40 – Média e desvio padrão

Indicador 13

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>3,14</b>	77	<b>,956</b>
Não	<b>2,99</b>	136	<b>,899</b>

Total	3,05	213	,920
-------	------	-----	------

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 3.14 tendo um desvio padrão de .96;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 2.99 tendo um desvio padrão de .90;

Tabela 41 – Frequências

Indicador 13		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	4	1,9	1,9	1,9
	Discordo	64	30,0	30,0	31,9
	<b>Neutro</b>	<b>72</b>	<b>33,8</b>	33,8	65,7
	Concordo	64	30,0	30,0	95,8
	Totalmente de acordo	9	4,2	4,2	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 72 (33,8%) mantêm uma posição neutra; 73 (34,2%) concordam com a afirmação; 68 (31,9%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 14:** As atividades difundidas pelos professores de artes visuais têm um carácter muito solitário.

Tabela 42 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 14	Sim	77	<b>100,96</b>	7774,00
	Não	136	<b>110,42</b>	15017,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 14
Mann-Whitney U	<b>4771,000</b>
Wilcoxon W	7774,000
Z	<b>-1,165</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,244</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .244 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

**Tabela 43 – Média e desvio padrão**

Indicador 14

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,69</b>	77	<b>1,079</b>
Não	<b>2,82</b>	136	<b>,658</b>
Total	2,77	213	,835

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 2.69 tendo um desvio padrão de 1.08;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 2.82 tendo um desvio padrão de .66;

**Tabela 44 – Frequências**

Indicador 14	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	13	6,1	6,1	6,1
Discordo	61	28,6	28,6	34,7
Valid Neutro	<b>105</b>	<b>49,3</b>	49,3	84,0
Concordo	30	14,1	14,1	98,1
Totalmente de acordo	4	1,9	1,9	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 105 (49,3%) mantêm uma posição neutra; 74 (34,7%) respondem de forma negativa; 34 (16%) concordam com a afirmação;

- 
- **Indicador 15:** As atividades promovidas pelos professores de artes visuais proliferam a relação com o outro.

**Tabela 45 - Mann-Whitney Test**

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 15	Sim	77	<b>125,75</b>	9682,50
	Não	136	<b>96,39</b>	13108,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>



	Indicador 15
Mann-Whitney U	<b>3792,500</b>
Wilcoxon W	13108,500
Z	<b>-3,656</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

**Tabela 46 – Média e desvio padrão**

Indicador 16

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>3,81</b>	77	<b>,779</b>
Não	<b>3,43</b>	136	<b>,663</b>
Total	3,57	213	,728

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 3.81 tendo um desvio padrão de .78;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 3.43 tendo um desvio padrão de .66;

**Tabela 47 – Frequências**

Indicador 16	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	1	,5	,5	,5
Discordo	9	4,2	4,2	4,7
Neutro	89	41,8	41,8	46,5
<b>Concordo</b>	<b>96</b>	<b>45,1</b>	45,1	91,5
Totalmente de acordo	18	8,5	8,5	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 114 (53,6%) concordam com a afirmação; 89 (41,8%) mantêm uma posição neutra; 10 (4,7%) respondem de forma negativa;

**Indicador 16:** As atividades facultadas aos alunos com NEE, no âmbito das artes visuais, têm funcionado como momentos oportunos de deixar fazer, de passatempo.

Tabela 48 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 16	Sim	77	<b>103,58</b>	7975,50
	Não	136	<b>108,94</b>	14815,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 16
Mann-Whitney U	<b>4972,500</b>
Wilcoxon W	7975,500
Z	<b>-,652</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,515</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .515 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 49 – Média e desvio padrão

Indicador 16

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,86</b>	77	<b>1,155</b>
Não	<b>2,92</b>	136	<b>,731</b>
Total	2,90	213	,905

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 2.86 tendo um desvio padrão de 1.16;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 2.92 tendo um desvio padrão de .73;

Tabela 50 – Frequências

Indicador 16	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	14	6,6	6,6	6,6
Discordo	50	23,5	23,5	30,0
<b>Neutro</b>	<b>100</b>	<b>46,9</b>	46,9	77,0
Concordo	42	19,7	19,7	96,7
Totalmente de acordo	7	3,3	3,3	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 100 (46,9%) mantêm uma posição neutra; 64 (30%) respondem de forma negativa; 49 (23%) concordam com a afirmação;

▪ **Indicador 17:** As experiências em artes visuais não têm sido voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com NEE com vista ao seu desenvolvimento.

Tabela 51 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 17	Sim	77	104,56	8051,00
	Não	136	108,38	14740,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 17
Mann-Whitney U	5048,000
Wilcoxon W	8051,000
Z	-,459
Asymp. Sig. (2-tailed)	,646

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .646 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 52 – Média e desvio padrão

Indicador 17

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	2,91	77	1,161
Não	2,96	136	,820
Total	2,94	213	,955

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 2.91 tendo um desvio padrão de 1.16;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 2.96 tendo um desvio padrão de .82;

Tabela 53 – Frequências

Indicador 17	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	10	4,7	4,7	4,7
Discordo	60	28,2	28,2	32,9
<b>Neutro</b>	<b>88</b>	<b>41,3</b>	41,3	74,2
Concordo	42	19,7	19,7	93,9
Totalmente de acordo	13	6,1	6,1	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 88 (41,3%) mantêm uma posição neutra; 70 (32,9%) respondem de forma negativa; 55 (25,8%) concordam com a afirmação;

- **Indicador 18:** Os professores de artes visuais percebem a necessidade de um planejamento mais específico para trabalhar com alunos com NEE.

Tabela 54 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 18	Sim	77	<b>137,04</b>	10552,00
	Não	136	<b>89,99</b>	12239,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 18
Mann-Whitney U	<b>2923,000</b>
Wilcoxon W	12239,000
Z	<b>-5,840</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 55 – Média e desvio padrão

Indicador 18

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>3,99</b>	77	<b>,716</b>

Não	3,39	136	,669
Total	3,61	213	,742

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 3.99 tendo um desvio padrão de .72;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 3.39 tendo um desvio padrão de .67;

Tabela 56 – Frequências

Indicador 18	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	13	6,1	6,1	6,1
Neutro	78	36,6	36,6	42,7
Valid <b>Concordo</b>	<b>102</b>	<b>47,9</b>	47,9	90,6
Totalmente de acordo	20	9,4	9,4	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 122 (57,3%) concordam com a afirmação; 78 (36,6%); mantêm uma posição neutra; 13 (6,1%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 19:** É importante que os professores de artes visuais meditem sobre os seus procedimentos, muitas vezes adotados pura e simplesmente por comodismo ou acomodação.

Tabela 57 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 19	Sim	77	<b>115,06</b>	8859,50
	Não	136	<b>102,44</b>	13931,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 19
Mann-Whitney U	<b>4615,500</b>
Wilcoxon W	13931,500
Z	<b>-1,516</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,129</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .129 < \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

**Tabela 58 – Média e desvio padrão**

Indicador 19

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>3,68</b>	77	<b>1,152</b>
Não	<b>3,55</b>	136	<b>,806</b>
Total	3,60	213	,945

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 3.68 tendo um desvio padrão de 1.15;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 3.55 tendo um desvio padrão de .81;

**Tabela 59 – Frequências**

Indicador 19	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	5	2,3	2,3	2,3
Discordo	19	8,9	8,9	11,3
Neutro	68	31,9	31,9	43,2
<b>Concordo</b>	<b>86</b>	<b>40,4</b>	40,4	83,6
Totalmente de acordo	35	16,4	16,4	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 121 (56,8%) concordam com a afirmação; 68 (31,9%); mantêm uma posição neutra; 24 (11,3%) respondem de forma negativa;

**Indicador 20:** As estratégias utilizadas pelos professores de artes visuais são as mesmas para todos os alunos.

**Tabela 60 - Mann-Whitney Test**

Ranks

	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 20	Sim	77	<b>85,40</b>	6576,00
	Não	136	<b>119,23</b>	16215,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 20
Mann-Whitney U	<b>3573,000</b>
Wilcoxon W	6576,000
Z	<b>-4,121</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

**Tabela 61 – Média e desvio padrão**

Indicador 20

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,31</b>	77	<b>1,003</b>
Não	<b>2,74</b>	136	<b>,720</b>
Total	2,59	213	,857

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 2.31 tendo um desvio padrão de 1.00;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 2.74 tendo um desvio padrão de .72;

**Tabela 62 – Frequências**

Indicador 20	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	19	8,9	8,9	8,9
Discordo	79	37,1	37,1	46,0
<b>Neutro</b>	<b>90</b>	<b>42,3</b>	42,3	88,3
Concordo	21	9,9	9,9	98,1
Totalmente de acordo	4	1,9	1,9	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 90 (42,3%) mantêm uma posição neutra; 98 (46%) respondem de forma negativa; 25 (11,8%) concordam com a afirmação;

- 
- **Indicador 21:** Muitas vezes, os professores de artes visuais mediatizam atividades sem contextualização.

Tabela 63 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 21	Sim	77	<b>95,31</b>	7339,00
	Não	136	<b>113,62</b>	15452,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 21
Mann-Whitney U	<b>4336,000</b>
Wilcoxon W	7339,000
Z	<b>-2,275</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,023</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes:

Como  $\text{Sig} = .023 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 64 – Média e desvio padrão

Indicador 21

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,65</b>	77	<b>1,085</b>
Não	<b>2,93</b>	136	<b>,640</b>
Total	2,83	213	,837

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 2.65 tendo um desvio padrão de 1.09;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 2.93 tendo um desvio padrão de .64;

Tabela 65 – Frequências

Indicador 21		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	14	6,6	6,6	6,6
	Discordo	50	23,5	23,5	30,0
	<b>Neutro</b>	<b>112</b>	<b>52,6</b>	52,6	82,6
	Concordo	33	15,5	15,5	98,1
	Totalmente de acordo	4	1,9	1,9	100,0
	Total	213	100,0	100,0	



Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 112 (52,6%) mantêm uma posição neutra; 64 (30%) respondem de forma negativa; 37 (17,4%) concordam com a afirmação;

- **Indicador 22:** Os professores de artes visuais devem ser mediadores de oportunidades.

Tabela 66 - Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 22	Sim	77	128,19	9871,00
	Não	136	95,00	12920,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 22
Mann-Whitney U	3604,000
Wilcoxon W	12920,000
Z	-4,171
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 67 – Média e desvio padrão

Indicador 22

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	4,22	77	,719
Não	3,82	136	,646
Total	3,96	213	,699

Relativamente a este indicador, a *média* das respostas do:

- grupo de indivíduos com formação em artes é de 4.22 tendo um desvio padrão de .72;
- grupo de indivíduos sem formação em artes é de 3.82 tendo um desvio padrão de .65;

Tabela 68 – Frequências

Indicador 22	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	,9	,9	,9

Neutro	50	23,5	23,5	24,4
<b>Concordo</b>	<b>115</b>	<b>54,0</b>	54,0	78,4
Totalmente de acordo	46	21,6	21,6	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 161 (75,6%) concordam com a afirmação; 50 (23,5%) mantêm uma posição neutra; 2 (0,9%) respondem de forma negativa;

Tabela 69 - Análise geral dos indicadores relativos à H<sub>2</sub>

Mann-Whitney Test

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicadores										
	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
Mann-Whitney U	4518,500	4815,500	4670,500	4730,000	4804,500	4657,500	4809,500	4096,500	4723,500	4760,000	4259,000
Wilcoxon W	15249,500	15546,500	6948,500	15461,000	15535,500	6935,500	7087,500	14827,500	15454,500	15491,000	14990,000
Z	-1,005	-,190	-,571	-,422	-,221	-,590	-,213	-2,009	-,429	-,343	-1,671
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,315</b>	<b>,849</b>	<b>,568</b>	<b>,673</b>	<b>,825</b>	<b>,555</b>	<b>,831</b>	<b>,045</b>	<b>,668</b>	<b>,732</b>	<b>,095</b>
Hipótese Não Confirmada											

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Com base no teste não paramétrico Mann-Whitney, conclui-se que os indicadores relativos à H<sub>2</sub> não revelam diferenças significativas entre os dois grupos em análise, pelo que nos leva a refutar a mesma.

**(H<sub>3</sub>): As artes visuais apresentam condições mais favoráveis do que as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE.**

Quadro 11- Hipóteses do teste ( $H_3$ )

<b>(<math>H_0</math>):</b> Não existem diferenças significativas entre as condições apresentadas pelas artes visuais e as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE;	<b>(<math>H_a</math>):</b> Existem diferenças significativas entre as condições apresentadas pelas artes visuais e as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE;
<b>Regra de decisão:</b> Não rejeitar $H_0$ se $Sig > \alpha = 0.05$ Rejeitar $H_0$ (aceitar $H_I$ ) se $Sig \leq \alpha = 0.05$	

- **Indicador 23:** As artes visuais assumem-se como vetor pouco pertinente no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Tabela 70 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 23	Sim	77	96,73	7448,00
	Não	136	112,82	15343,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 23
Mann-Whitney U	4445,000
Wilcoxon W	7448,000
Z	-1,892
Asymp. Sig. (2-tailed)	,059

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .059 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 71 – Média e desvio padrão

Indicador 23

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	2,32	77	1,390
Não	2,53	136	1,018
Total	2,46	213	1,167

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 2.32 tendo um desvio padrão de 1.39;
- amostra sem formação em artes é de 2.53 tendo um desvio padrão de 1.02;

Tabela 72 – Frequências

Indicador 23		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	51	23,9	23,9	23,9
	<b>Discordo</b>	<b>69</b>	<b>32,4</b>	32,4	<b>56,3</b>
	Neutro	50	23,5	23,5	79,8
	Concordo	31	14,6	14,6	94,4
	Totalmente de acordo	12	5,6	5,6	100,0
Total		213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral no que se refere a este indicador: 120 (56,3 %) discordam desta afirmação; 50 (23,5%) mantêm uma posição neutra; 43 (20,2%) respondem de forma afirmativa;

- 
- **Indicador 24:** As artes visuais contribuem para a redução de comportamentos estereotipados e desajustados.

Tabela 73 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 24	Sim	77	<b>128,78</b>	9916,00
	Não	136	<b>94,67</b>	12875,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 24
Mann-Whitney U	<b>3559,000</b>
Wilcoxon W	12875,000
Z	<b>-4,188</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 74 – Média e desvio padrão

Indicador 24

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	4,00	77	1,026
Não	3,58	136	,794
Total	3,73	213	,905

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 4.00 tendo um desvio padrão de 1.03;
- amostra sem formação em artes é de 3.58 tendo um desvio padrão de .79;

Tabela 75 – Frequências

Indicador 24		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	6	2,8	2,8	2,8
	Discordo	11	5,2	5,2	8,0
	Neutro	54	25,4	25,4	33,3
	<b>Concordo</b>	<b>105</b>	<b>49,3</b>	49,3	82,6
	Totalmente de acordo	37	17,4	17,4	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 142 (66,7 %) concordam com esta afirmação; 54 (25,4%) mantêm uma posição neutra; 17 (8%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 25:** As artes visuais, por contemplarem nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, parecem responder com sucesso a algumas necessidades que os currículos gerais não conseguem.

Tabela 76 – Mann-Whitney Test

Ranks

	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 25	Sim	77	136,08	10478,50
	Não	136	90,53	12312,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 25
--	--------------

Mann-Whitney U	<b>2996,500</b>
Wilcoxon W	12312,500
Z	<b>-5,628</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

**Tabela 77 – Média e desvio padrão**

Indicador 25

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>4,32</b>	77	<b>,751</b>
Não	<b>3,75</b>	136	<b>,707</b>
Total	3,96	213	,773

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 4.32 tendo um desvio padrão de .75;
- amostra sem formação em artes é de 3.75 tendo um desvio padrão de .71;

**Tabela 78 – Frequências**

Indicador 25	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	7	3,3	3,3	3,3
Neutro	47	22,1	22,1	25,4
Valid <b>Concordo</b>	<b>107</b>	<b>50,2</b>	50,2	75,6
Totalmente de acordo	52	24,4	24,4	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 159 (74,6 %) concordam com esta afirmação; 47 (22,1%) mantêm uma posição neutra; 7 (3,3%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 26:** As artes visuais não têm um impacto relevante na vida do aluno com NEE.

**Tabela 79 – Mann-Whitney Test**

Ranks

	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 26	Sim	77	<b>79,92</b>	6154,00

	Não	136	<b>122,33</b>	16637,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 26
Mann-Whitney U	<b>3151,000</b>
Wilcoxon W	6154,000
Z	<b>-5,175</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 80 – Média e desvio padrão

Indicador 26

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>1,65</b>	77	<b>1,061</b>
Não	<b>2,14</b>	136	<b>,845</b>
Total	1,96	213	,956

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 1.65 tendo um desvio padrão de 1.06;
- amostra sem formação em artes é de 2.14 tendo um desvio padrão de .85;

Tabela 81 – Frequências

Indicador 26		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	74	34,7	34,7	34,7
	<b>Discordo</b>	<b>94</b>	<b>44,1</b>	44,1	78,9
	Neutro	30	14,1	14,1	93,0
	Concordo	9	4,2	4,2	97,2
	Totalmente de acordo	6	2,8	2,8	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 168 (78,9 %) discordam desta afirmação; 30 (14,1%) mantêm uma posição neutra; 15 (7%) respondem de forma afirmativa;

- **Indicador 27:** As artes visuais assumem-se como um veículo de comunicação para as crianças com NEE.

Tabela 82 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 27	Sim	77	126,27	9723,00
	Não	136	96,09	13068,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 27
Mann-Whitney U	3752,000
Wilcoxon W	13068,000
Z	-3,800
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 83 – Média e desvio padrão

Indicador 27

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	4,30	77	,762
Não	3,94	136	,728
Total	4,07	213	,758

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 4.30 tendo um desvio padrão de .76;
- amostra sem formação em artes é de 3.94 tendo um desvio padrão de .73;

Tabela 84 – Frequências

Indicador 27		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	2	,9	,9	,9
	Discordo	3	1,4	1,4	2,3
	Neutro	33	15,5	15,5	17,8
	<b>Concordo</b>	<b>115</b>	<b>54,0</b>	54,0	71,8
	Totalmente de acordo	60	28,2	28,2	100,0



Total	213	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 175 (82,2 %) concordam com esta afirmação; 33 (15,5%) mantêm uma posição neutra; 5 (2,3%) respondem de forma negativa;

- **Indicador 28:** É uma ilusão pensar que as artes visuais contribuem para a inclusão de alunos com NEE.

Tabela 85 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 28	Sim	77	84,25	6487,00
	Não	136	119,88	16304,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 28
Mann-Whitney U	3484,000
Wilcoxon W	6487,000
Z	-4,342
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 86 – Média e desvio padrão

Indicador 28

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	1,69	77	,977
Não	2,12	136	,847
Total	1,97	213	,918

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 1.69 tendo um desvio padrão de .98;
- amostra sem formação em artes é de 2.12 tendo um desvio padrão de .85;

Tabela 87 – Frequências

Indicador 28		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	72	33,8	33,8	33,8
	<b>Discordo</b>	<b>94</b>	<b>44,1</b>	44,1	77,9
	Neutro	32	15,0	15,0	93,0
	Concordo	12	5,6	5,6	98,6
	Totalmente de acordo	3	1,4	1,4	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 166 (77,9 %) discordam com esta afirmação; 32 (15 %) mantêm uma posição neutra; 15 (7%) respondem de forma afirmativa;

- **Indicador 29:** As artes visuais não têm recebido a atenção e importância devidas face à inclusão de alunos com NEE.

Tabela 88 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 29	Sim	77	<b>137,36</b>	10576,50
	Não	136	<b>89,81</b>	12214,50
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 29
Mann-Whitney U	<b>2898,500</b>
Wilcoxon W	12214,500
Z	<b>-5,705</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 89 – Média e desvio padrão

Indicador 29

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>4,10</b>	77	<b>,995</b>
Não	<b>3,46</b>	136	<b>,788</b>

Total	3,69	213	,920
-------	------	-----	------

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 4.10 tendo um desvio padrão de 1.0;
- amostra sem formação em artes é de 3.46 tendo um desvio padrão de .79;

Tabela 90 – Frequências

Indicador 29		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	3	1,4	1,4	1,4
	Discordo	15	7,0	7,0	8,5
	Neutro	70	32,9	32,9	41,3
	<b>Concordo</b>	<b>82</b>	<b>38,5</b>	38,5	79,8
	Totalmente de acordo	43	20,2	20,2	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 125 (58,7 %) concordam com esta afirmação; 70 (32,9 %) mantêm uma posição neutra; 18 (8,5%) respondem de forma negativa;

- **Indicador 30:** As artes visuais conduzem a criança com NEE a uma libertação e reforço da personalidade.

Tabela 91 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 30	Sim	77	<b>130,38</b>	10039,00
	Não	136	<b>93,76</b>	12752,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 30
Mann-Whitney U	<b>3436,000</b>
Wilcoxon W	12752,000
Z	<b>-4,639</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 92 – Média e desvio padrão

Indicador 30

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	4,30	77	,650
Não	3,85	136	,705
Total	4,01	213	,717

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes é de 4.30 tendo um desvio padrão de .65;
- amostra sem formação em artes é de 3.85 tendo um desvio padrão de .71;

Tabela 93 – Frequências

Indicador 30	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	5	2,3	2,3	2,3
Neutro	38	17,8	17,8	20,2
Valid <b>Concordo</b>	<b>119</b>	<b>55,9</b>	55,9	76,1
Totalmente de acordo	51	23,9	23,9	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 170 (79,8 %) concordam com esta afirmação; 38 (17,8 %) mantêm uma posição neutra; 5 (2,3%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 31:** As artes visuais podem facilitar o processo inclusivo dos alunos com NEE.

Tabela 94 – Mann-Whitney Test

## Ranks

	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 31	Sim	77	129,29	9955,00
	Não	136	94,38	12836,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 31
Mann-Whitney U	3520,000
Wilcoxon W	12836,000
Z	-4,399

Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>
------------------------	-------------

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

**Tabela 95 – Média e desvio padrão**

Indicador 31

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>4,45</b>	77	<b>,619</b>
Não	<b>4,01</b>	136	<b>,765</b>
Total	4,17	213	,746

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes visuais é de 4.45 tendo um desvio padrão de .62;
- amostra sem formação em artes visuais é de 4.01 tendo um desvio padrão de .77;

**Tabela 96 – Frequências**

Indicador 31	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	1	,5	,5	,5
Discordo	5	2,3	2,3	2,8
Neutro	23	10,8	10,8	13,6
<b>Valid Concordo</b>	<b>112</b>	<b>52,6</b>	52,6	66,2
Totalmente de acordo	72	33,8	33,8	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 184 (86,4 %) concordam com esta afirmação; 23 (10,8 %) mantêm uma posição neutra; 6 (2,8%) respondem de forma negativa;

- 
- **Indicador 32:** As experiências em artes visuais não são acompanhadas por estratégias adequadas aos alunos com NEE.

**Tabela 97 – Mann-Whitney Test**

**Ranks**

	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 32	Sim	77	<b>104,22</b>	8025,00
	Não	136	<b>108,57</b>	14766,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 32
Mann-Whitney U	<b>5022,000</b>
Wilcoxon W	8025,000
Z	<b>-,534</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,594</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .594 > \alpha = .05$  não se rejeita  $H_0$ .

Tabela 98 – Média e desvio padrão

Indicador 32

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>2,86</b>	77	<b>1,109</b>
Não	<b>2,95</b>	136	<b>,734</b>
Total	2,92	213	,886

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes visuais é de 2.86 tendo um desvio padrão de 1.11;
- amostra sem formação em artes visuais é de 2.95 tendo um desvio padrão de .73;

Tabela 99 - Frequências

Indicador 32	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Totalmente em desacordo	11	5,2	5,2	5,2
Discordo	51	23,9	23,9	29,1
<b>Neutro</b>	<b>105</b>	<b>49,3</b>	49,3	78,4
Concordo	37	17,4	17,4	95,8
Totalmente de acordo	9	4,2	4,2	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 105 (49,3 %) mantêm uma posição neutra; 62 (29,1 %) discordam da afirmação; 46 (21,6%) respondem de forma afirmativa;

- 
- **Indicador 33:** Existe nas escolas uma falta de esclarecimento acerca da real importância das artes visuais.

Tabela 100 – Mann-Whitney Test

Ranks				
	Formação em artes:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Indicador 33	Sim	77	<b>132,70</b>	10218,00
	Não	136	<b>92,45</b>	12573,00
	Total	213		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Indicador 33
Mann-Whitney U	<b>3257,000</b>
Wilcoxon W	12573,000
Z	<b>-4,901</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Como  $Sig = .000 < \alpha = .05$  rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_a$ .

Tabela 101 – Média e desvio padrão

Indicador 33

Formação em artes:	Mean	N	Std. Deviation
Sim	<b>4,26</b>	77	<b>,923</b>
Não	<b>3,75</b>	136	<b>,805</b>
Total	3,93	213	,882

Relativamente a este indicador, a média na:

- amostra com formação em artes visuais é de 4.26 tendo um desvio padrão de .92;
- amostra sem formação em artes visuais é de 3.75 tendo um desvio padrão de .81;

Tabela 102 – Frequências

Indicador 33		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente em desacordo	3	1,4	1,4	1,4
	Discordo	9	4,2	4,2	5,6
	Neutro	45	21,1	21,1	26,8
	<b>Concordo</b>	<b>98</b>	<b>46,0</b>	46,0	72,8
	Totalmente de acordo	58	27,2	27,2	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

Segundo uma análise geral, no que se refere a este indicador: 156 (73,2 %) concordam com a afirmação; 45 (21,1 %) mantêm uma posição neutra; 12 (5,6%) respondem de forma negativa;

Tabela 103: Análise geral dos indicadores relativos à  $H_3$

Mann-Whitney Test

	Test Statistics <sup>a</sup>										
	Indicadores										
	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.
Mann-Whitney U	4445,000	3559,000	2996,500	3151,000	3752,000	3484,000	2898,500	3436,000	3520,000	5022,000	3257,000
Wilcoxon W	7448,000	12875,000	12312,500	6154,000	13068,000	6487,000	12214,500	12752,000	12836,000	8025,000	12573,000
Z	-1,892	-4,188	-5,628	-5,175	-3,800	-4,342	-5,705	-4,639	-4,399	-,534	-4,901
Asymp. Sig. (2-tailed)	,059	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,594	,000
Hipótese Confirmada											

a. Grouping Variable: Formação em artes;

Com base no teste não paramétrico Mann-Whitney, conclui-se que os resultados são significativamente expressivos para retermos a  $H_a$  e afirmar que existem diferenças significativas entre as condições apresentadas pelas artes visuais e as restantes disciplinas, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE;



## **CAPÍTULO 4**

---

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após a apresentação dos resultados finais deste estudo, procedemos à discussão dos resultados, comentando algumas questões mais relevantes ligadas ao tema central que nos propusemos explorar. Importa no entanto salientar, que as conclusões obtidas não se podem extrapolar para o universo do estudo, dada a falta de representatividade do método de amostragem escolhido, a amostra por conveniência (Hill & Hill, 2005). Todavia, há sempre ideias gerais, pertinentes de serem analisadas mais detalhadamente.

O questionário é composto por duas partes com um total de 47 questões, sendo a primeira relativa à caracterização da amostra (9 questões), a segunda, referente aos dados da investigação (38 questões). Com o objetivo de testar as três hipóteses do presente estudo, a segunda parte foi repartida em três seções: 1ª – atitude dos professores com e sem formação em educação especial, face à integração de crianças com NEE na sala de aula (11 questões), assim como a pertinência da formação nessa área (5 questões); 2ª – diferenciação das estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais, em função das particularidades dos seus alunos (11 questões); e por fim, as condições que as artes visuais apresentam, no que respeita ao processo inclusivo dos alunos com NEE.

A amostra da nossa pesquisa é constituída por um total de 213 docentes, sendo a grande maioria (79%) do sexo feminino. Uma significativa parte dos respondentes (47,9%) possui entre 31 a 40 anos, um pouco mais de metade (58,7%) apenas usufrui de licenciatura e (43,2%) tem entre 10 e 20 anos de serviço. Relativamente à distribuição dos participantes pelos níveis de ensino, ressalve-se que de uma forma geral, encontram-se distribuídos equilibradamente pelo secundário (22,5%), 2º ciclo (20,2%) e 3º ciclo e secundário (19,2%), simultaneamente.

Um primeiro dado importante a reter, refere-se ao facto de uma percentagem considerável dos inquiridos (69%) não ter qualquer tipo de formação em educação especial, contrariamente à indicação afirmativa de (31%) dos docentes que, alcançaram tais conhecimentos, maioritariamente, através de uma pós-graduação (17,4%) e ações de formação (8,5%). De acordo com a generalidade desta pequena proporção de opiniões, a aquisição de competências mais específicas neste campo educativo, influenciou positivamente a eficiência das práticas em prol da inclusão (*média* – 4,03), na medida que permitiu trabalhar de forma mais produtiva com as particularidades adjacentes (*média* –

3,64), ajudando a repensar as estratégias perante o aluno especial (*média* – 4,33) e a encarar de forma mais construtiva o seu papel na escola regular (*média* – 4,21). No entanto, nas respostas destes docentes denota-se uma posição pouco delineada (*média* – 3,36), quando questionados se possuem a formação necessária para lidar com alunos especiais. A verdade é que apesar de possuírem conhecimentos nessa área, e de estes serem certamente vantajosos, a formação docente não é um processo estanque, estando em constante mutação. Estes resultados vão ao encontro daquilo que se encontra na literatura, porque apesar da formação inicial e contínua dos docentes ainda ser deficitária no que se refere à educação especial, quando ocorrida, resulta em atitudes mais inclusivas. Deste modo, é essencial que “(...) a formação especializada e a formação contínua visem o aprofundar e/ou a atualização de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas inclusivas” (Correia, 2001: 129). De facto, os professores sem formação específica para prestarem apoios diferenciados deparam-se com um panorama complexo: “(...) não sabem fazer a avaliação compreensiva nem eleger ou aplicar estratégias de intervenção reeducativas, para além de não terem horário de trabalho compatível” (Serra, 2009: 4).

De acordo com os dados recolhidos podemos constatar que, similarmente ao sucedido anteriormente, somente (37%) dos inquiridos já tiveram formação no âmbito das artes, tendo a mesma sido adquirida, na generalidade (18,3%), através da formação de base, sendo que (63%) nunca teve qualquer contacto formativo nessa área.

Procedendo agora à análise das respostas às questões propostas no inquérito, no que concerne às atitudes dos professores com e sem formação em educação especial, face à integração de alunos com NEE na sala de aula, verifica-se, com base no teste não paramétrico Mann-Whitney, que os indicadores relativos à *primeira hipótese* não revelam diferenças significativas entre os dois grupos em estudo, pelo que nos leva à sua refutação. Com efeito, existe uma concordância ampla em nove das onze questões.

Apesar de não confirmarmos a  $H_1$ , subsistem algumas ideias que convém evidenciar. Neste sentido, enquanto que os professores com formação em EE demonstram uma posição vinculada, discordando com a ideologia que defende a integração de alunos com NEE em escolas próprias (*média* - 2,24 - discordo), os docentes sem formação nessa área apresentam maior parcialidade nas suas respostas (*média* - 2,81 - neutro). Todavia, tendo

em conta a maioria dos dados recolhidos, a grande fatia dos intervenientes não concorda (52,6%) que estas crianças e jovens sejam excluídas do contexto regular e incluídos em escola especiais.

Mas, note-se que mais de metade dos indagados (55,9%) releva que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular não funciona de forma eficiente, sendo que apenas uma minoria (24,4%) afirma o contrário. A revisão bibliográfica mostra que, nos dias de hoje, ainda muitos entendem, erroneamente, a inclusão como a simples prática de colocar indivíduos com deficiência no mesmo espaço que outros não portadores de necessidades especiais (Santos, 2001).

Esta condição, é complementada pelos subsequentes indicadores que, se por um lado nos mostram que ambos os grupos de participantes estão de novo equiparados nas suas respostas, por outro, assinalam que mais de metade (52,5%) da totalidade da população inquirida admite, que a passagem do aluno diferente pela escola regular está ainda carregada de preconceitos, muito provavelmente por pairar no sistema educativo português uma falta de esclarecimento, defendida por (65,3%), acerca da educação inclusiva e daquilo que ela comporta. Essa lacuna remete-nos para as competências subjacentes à formação inicial de professores, em que há efetivamente uma escassez de proficiências face à promoção da inclusão social de alunos com NEE. Este fator merece a concordância generalizada de ambos os grupos participantes (formação em EE – *média* - 3,96 – concordo; sem formação em EE – *média* – 3,96 - concordo), sendo que de uma forma geral, apenas (7,5%) não concorda com essa carência. De acordo com Glat, Magalhães e Carneiro (1998), o despreparo dos professores para receber estas crianças ou jovens na sala de aula, constitui um dos principais obstáculos para a efetiva inserção dos mesmos no sistema regular de ensino. Esta afirmação confirma-se, segundo a constatação de um conjunto geral de opiniões (64,4%), que espelham um sentimento de falta de aptidão para lidar com determinadas particularidades.

Tendo em conta todos estes fatores desfavoráveis que concorrem em grande parte para a não eficácia da inclusão, ambos os grupos (formação em EE - *média* - 4,43 - concordo; sem formação em EE - *média* - 4,29 - concordo), e no cômputo global, (91,6%) dos profissionais, consideram que para melhorar a qualidade do ensino é fundamental a

reflexão sobre as práticas empregues. Desta forma, grande porção dos docentes (82,2%) afirma que apenas a boa vontade não é suficiente para lidar com as diferenças dos alunos com NEE, demonstrando uma significativa concordância (formação em EE - *média* - 4,22 - concordo; sem formação em EE - *média* - 4,12 - concordo) para a necessidade de mudanças no ensino, em prol da escola inclusiva. A quase totalidade dos inquiridos (90,6%) defende esta conceção, contra apenas (4,2%) que assinalam não haver necessidade de modificações nesse sentido. Tesini e Manzini (1999) previnem, que a integração/inclusão carece de docentes mais capacitados em relação às necessidades especiais, bem como uma pedagogia que se ajuste às carências de cada criança e a definição de uma política que venha financiar princípios e práticas para esse fim. De acordo com Sartoretto (2001), torna-se importante então, não se ter uma visão tão simplista da educação inclusiva, havendo a necessidade de a compreender como um processo seriamente amplo de reforma do sistema escolar. Assim, a escola não só deve abrir espaço para a diversidade humana, como também todos os profissionais devem estar continuamente envolvidos na busca do aprendizado, em função de um ensino de qualidade para todos.

A *segunda hipótese* sustenta a avaliação das estratégias aplicadas pelos professores de artes visuais, em função das particularidades apresentadas pelos alunos. Também aqui, tendo sido todos os indicadores analisados através do teste não paramétrico Mann-Whitney, conclui-se que as opiniões recolhidas não revelam diferenças significativas entre os dois grupos em análise, neste caso, professores com e sem formação em artes visuais. Ressalve-se igualmente, que em oito dos doze indicadores, a maioria dos participantes revela uma atitude claramente neutra, pelo que nos leva a refutar a  $H_2$ .

Quando questionados acerca da adequação das estratégias pedagógicas por parte dos docentes de artes visuais, perante as necessidades individuais dos alunos, (55,4%) mantém uma posição imparcial. No entanto, a média daqueles que usufruem de formação na área artística enquadra-se num patamar favorável (*média* - 3,58 - concordo) relativamente a esta afirmação.

Podemos ainda constatar alguma dispersão de respostas, relativamente ao possível menosprezo das capacidades dos alunos com NEE, segundo o oferecimento de tarefas

repetitivas: (33,8%) mantêm-se neutros, sendo que (31,9%) discordam e (34,2%) concordam. No que concerne ao carácter solitário das atividades difundidas pelos professores de artes visuais, as atividades artísticas como momentos oportunos de deixar fazer, de passatempo e não voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com NEE, com vista ao seu desenvolvimento, assim como o possível facto destas atividades serem mediatizadas sem contextualização, parte significativa dos inquiridos não toma qualquer partido sobre estas questões.

Por seu lado, os professores de artes visuais revelam uma opinião positiva (*média* - 3,81 - concordo), quando interrogados sobre a possibilidade das artes visuais permitirem a proliferação com o outro. De uma forma genérica, (53,6%) da totalidade dos participantes concordam com esse facto. A este respeito, Neto (2013: 3) refere, que esta área artística possibilita o

(...) desenvolvimento de aspetos ligados à autoestima, autonomia, sensibilidade e percepção do sujeito, estimulando a cognição, a afetividade e as relações sociais. As atividades de expressão artística implicam uma relação intrapessoal e interpessoal do sujeito com o outro, os elementos artísticos e o meio social no qual está inserido.

Não obstante, apesar dos professores sem formação em artes prosseguirem sem ter uma opinião formada, a maioria dos participantes do grupo contrário defende que compreende a necessidade de um planeamento mais específico para trabalhar com alunos NEE (*média* – 3,99 - concordo). Porém, ambos os grupos (56,8%), não têm dúvidas que é fundamental haver, por parte dos professores de artes visuais, uma meditação sobre os seus procedimentos, muitas vezes adotados pura e simplesmente por comodismo ou acomodação. Segundo (Barbosa, 1991: 4) “a arte não é enfeite, arte é cognição (...)”.

As estratégias diferenciadas perante os diferentes alunos são defendidas pelos professores de artes visuais, negando o facto de estas serem sempre as mesmas. No âmbito geral, (46%) também discordam, mas uma parcela significativa (42,3%) mantém uma opinião neutra perante esses termos.

Para (75,6%) da nossa amostra, os professores devem ser acima de tudo mediadores de oportunidades. Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento é torná-lo sanável, no sentido de ajudar na mobilização da aprendizagem através da arte. O objetivo maior, não é

simplesmente propiciar aos mais novos apenas o conhecimento de artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas instigá-los para que se expressem e representem o seu pensamento (Perrenoud, 1993). A criança precisa de ser desafiada constantemente, pois, dessa forma ela vai perceber o seu potencial, as suas aptidões e a sua capacidade de compreender o mundo envolvente.

A *terceira hipótese*, pretendendo verificar se as artes visuais apresentam condições mais favoráveis do que as restantes disciplinas no que respeita ao processo inclusivo, constata-se que, de acordo com o teste não paramétrico Mann-Whitney e as tabelas de frequência complementares, predomina uma condição favorável para se afirmar que de facto existem diferenças significativas entre as condições apresentadas pelas artes visuais e as restantes disciplinas, face à inclusão de alunos com NEE. Neste sentido, a  $H_3$  foi confirmada, com a concordância generalizada de nove dos onze indicadores preestabelecidos.

No cômputo geral, para (56,3%) dos participantes, as artes visuais assumem um caráter pertinente no processo de inclusão dos alunos com NEE, contribuindo, segundo (66,7%), para a redução de comportamentos estereotipados e desajustados. (74,6%) destacam ainda que (formação em artes – *média* - 4,32 – concordo; sem formação em artes – *média* - 3,75 - concordo), as artes visuais, por contemplarem nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, parecem responder com sucesso a algumas necessidades que os currículos gerais não conseguem. Reily (1986) evidencia que numa aula de artes visuais, a criança pode sentir-se mais do que nas outras horas do dia, ela mesma. Assim, (78,9 %) estão de acordo que esta área tem um impacto relevante na vida do aluno com NEE, assumindo-se, conforme (82,2%), como veículo de comunicação, fonte de libertação, reforço da personalidade (79,8%) e, consequentemente, como requisito essencial para a sua integração na corrente educativa (77,9%).

Todavia, segundo a perceção de mais de metade (58,7%) dos participantes, as artes visuais não tem recebido a atenção e importância devidas face à inclusão de alunos com NEE, sendo que esta área, de acordo com (86,4%) dos docentes, pode efetivamente facilitar o processo inclusivo desses discentes. Deste modo, parece não haver uma total rentabilização dos benefícios facultados por essa disciplina, proveniente de algumas hesitações acerca das estratégias implementadas nesse âmbito (formação em artes – *média* - 2,86 - neutro; sem

formação em artes - *média* – 2,95 – neutro), assim como da evidência de uma falta de esclarecimento nas escolas (73,2%), acerca da real importância das artes visuais.



## CONCLUSÕES

Considerando este estudo, compete-nos agora delinear uma síntese transversal dos resultados obtido, contudo, tendo sempre como pano de fundo, o problema e os objetivos de investigação previamente definidos que aqui recuperamos.

Tendo a nossa pergunta de partida incidido sobre o papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE, surgiu a necessidade de fazer edificar um conjunto de ideologias pertinentes, que pudessem provocar diferentes reflexões nos diferentes atores do processo educativo. Com efeito, se por um lado a pertinência teórica permitiu reforçar a importância desta área artística no âmbito das necessidades educativas especiais, por outro, no campo metodológico, verificamos não só as opiniões favoráveis ao contributo da disciplina no processo de inclusão, como também a transparência de algumas insuficiências ao nível do sistema educativo.

Desta forma, procurando não descurar nenhum dado obtido, note-se que os resultados exteriorizados dão-nos conta da importância da integração dos alunos com NEE no espaço escola. Assim sendo, constata-se que este processo começa a ser encarado pelos docentes com outros olhos, no sentido de alcançar a normalização de padrões e competências sociais, defendendo um sistema educativo único “(...) que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Bautista, 1997: 29).

No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer para que o sistema funcione de forma verdadeiramente sustentada. Mais de metade dos participantes deste estudo salienta, que a inclusão destas crianças e jovens no ensino regular não tem funcionado convenientemente e que a sua passagem por este contexto parece permanecer carregada de carências e preconceitos. Ora, sendo a escola considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com NEE, deve estar preparada para lhes facultar uma pluralidade de respostas, pois, esta conjuntura, não tem como única função a transmissão de saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. De acordo com Santos (2007: 19), a função primeira da escola é “(...) tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar”. A escola deve ainda promover nos mais

novos “(...) o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (Santos, 2007: 19).

Na base de toda esta constatação face às nossas escolas, existe pois, alguma falta de esclarecimento acerca da educação inclusiva e do que realmente comporta, até porque relembramos que apenas uma minoria dos inquiridos possui algum tipo de formação em educação especial, podendo este fato, ser atribuído ao frágil conhecimento que não fornece ao professor subsídios necessários neste campo específico. De uma forma geral, esse é um dilema que nos repercute para a formação inicial dos docentes, modelada por uma significativa escassez de competências relativas à promoção da inclusão social, sendo a boa vontade dos profissionais insuficiente para compensar essa lacuna. Os professores de hoje sentem-se perdidos, sem competências para lidar com situações particulares associadas à pluralidade, cada vez mais evidente. Perrenoud (2000) realça, que a educação inclusiva é uma aposta que engloba a escola e que a remete a novas políticas organizacionais e pedagógicas, no sentido de uma maior abertura à comunidade, obrigando à renovação de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no quadro escolar, mas de toda a comunidade envolvente e, por contágio, toda a sociedade.

Mais do que aceitar a presença de alunos com NEE na escola de ensino regular, há que proceder a mudanças progressivas em prol da educação inclusiva, para que essas crianças possam efetivamente usufruir positivamente desse contexto. É necessário não ofuscar “(...) a realidade da vida quotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa ao ser humano: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos (...)” (Perrenoud, 1995: 29).

Com efeito, a reflexão assume-se como ponte de transição para uma prática mais eficiente, e neste sentido, é essencial que os professores/investigadores, meditem sobre as suas condutas de uma forma sistemática, sustentada, crítica e ponderada, e que sejam acima de tudo, mediadores de oportunidades. Numa sociedade em permanente mutação, são novos e exigentes os desafios colocados aos docentes, pelo que, há que repensar a profissão no sentido de transformar tanto os métodos de trabalho, como os modos de relacionamento com os alunos e comunidade. Ser professor

(...) no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor, capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro (Gomes, 1997, cit. por Santos, 2007: 201).

Meditar sobre os seus procedimentos, sobre a educação inclusiva, é pensar de uma forma clara e objetiva, para todas as crianças serem envolvidas na vida educativa e social da escola. Isso só será possível, quando a atenção das instituições se direcionar para a construção de um único sistema estruturado, que não esqueça a diversidade e a promoção de estratégias pedagógicas e recursos escolares alternativos, que se adequem às diferentes necessidades dos alunos. Correia (2003: 9) alerta que, “a criança com necessidades educativas especiais não se alimenta de sonhos, mas sim de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades”. Todavia, é importante não esquecer, que incluir alunos especiais na escola de ensino regular é um processo complexo e que requer um grande investimento e compromisso, quer por parte da direção da escola, quer por parte das políticas governativas.

Direcionando agora o nosso raciocínio para o papel que as artes visuais assumem no processo inclusivo, destaca-se que este campo artístico vem sendo considerado de forma favorável nesse âmbito. De acordo com a análise aos resultados obtidos através do inquérito por questionário, averiguamos que a maior parte dos docentes, mesmo não estando habilitados na disciplina, considera fundamental o recurso a estas áreas em prol da proliferação com o outro. Porém, para uma maior rentabilização dos seus benefícios, parece também não haver dúvidas, quanto à necessidade dos professores de artes visuais procederem a uma delimitação mais específica dos seus procedimentos, por vezes adotados pura e simplesmente por comodismo ou acomodação. Recordando Moraes (2007), os professores não devem menosprezar as habilidades dos alunos com NEE, oferecendo-lhes tarefas repetitivas que pouco ou nada cooperam para o seu desenvolvimento.

Esta área, por contemplar nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, assume um carácter pertinente, contribuindo para a redução de comportamentos estereotipados e desajustados. A aprendizagem artística promove o conhecimento pessoal, o que permite que “(...) os alunos encontrem os seus próprios sentimentos, assim como dos outros

indivíduos. Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração” (Gardner, 1990: 124). Segundo esta perspectiva, as experiências pedagógicas que privilegiem a comunicação, a confiança, a criatividade e o sentido crítico, como é o caso das artes visuais, contribuirão para o desenvolvimento de atores sociais mais despertos para o meio circundante. Daí que seja cada vez mais aceite que, “para crianças em geral, e para as inadaptadas e desfavorecidas em particular, a atividade lúdica pode ser uma das poucas experiências que criam situações, onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo se dissipam” (Pessanha, 1997: 154).

Verifica-se assim, que este campo artístico parece responder, de acordo com os dados recolhidos, a algumas necessidades que os currículos gerais não conseguem, concorrendo como fonte de libertação, reforço da personalidade e, conseqüentemente, como veículo de comunicação para quem dele usufrui.

Não obstante, apesar de todos estes aspetos favoráveis, muitos defendem que esta componente não tem recebido a atenção e importância devidas, pois ainda parece pairar uma falta de esclarecimento acerca da sua real importância. Ora, as artes visuais no âmbito da educação especial, precisa de ser encarada de uma forma mais abrangente, como contribuição na construção do conhecimento sensível da criança, ajudando-a a trabalhar a coordenação motora, e a ampliar as suas leituras do mundo. A sua prática pode ser considerada uma revelação do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois destapam o que sentem e pensam.

Em suma, este estudo representa uma proposta de trabalho, um caminho que se percorreu e que obedeceu a uma reflexão, a um espírito crítico que vai amadurecendo segundo o auxílio da teoria, em complemento com a prática. É igualmente importante considerar que um trabalho desta natureza, que incide nas potencialidades das artes visuais na educação, poderá abrir outros caminhos, pistas e novas ideias para a educação especial, que sejam de facto, uma mais-valia neste âmbito. Perante uma sociedade em constante mudança, é necessário que o docente, enquanto agente educativo, tenha presente a necessidade de acompanhar essas alterações, não só porque cresce e atualiza o seu conhecimento, mas porque contribui para um desenvolvimento pleno e ajustado às necessidades reais de uma sociedade.

### **Linhas futuras de investigação**

O processo inclusivo de alunos com NEE nem sempre foi valorizado pela comunidade educativa, tendo sido muitas vezes ignorado e voltado para o esquecimento, pois, baseava-se apenas em receber os alunos e colocá-los numa turma regular.

Hoje, sabemos que a inclusão é muito mais que isso, é um processo lento que requer um grande investimento e compromisso, não só por parte dos professores, mas também por parte da direção da escola e das políticas governativas.

Neste seguimento, achamos que seria pertinente aprofundar a forma como as escolas prepararam ou estão a preparar o acolhimento dos jovens especiais, particularmente, que condições físicas, materiais e humanas usufruem, assim como, perceber qual a disponibilidade psicológica de professores e auxiliares de ação educativa para trabalharem com este público, que embora tenham os mesmos direitos e deveres que os seus pares, têm características próprias, inseparáveis das problemáticas que os acompanham.

Julgamos ainda que seria benéfico realizar um estudo comparativo, onde fossem confrontados, os resultados escolares dos alunos que trabalham de forma significativa com as experiências artísticas e os resultados escolares daqueles que não contactam frequentemente com essa prática.

## Bibliografia

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Instituto de inovação e educação. Edições Unesco.
- Albuquerque, C. (2000). Direitos da criança: As nações unidas, a convenção e o comité. *Documentação e direito comparado*, 83/84, 23-54.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, 5ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação: Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barbosa (1986). *Arte/educação no Brasil*. São Paulo: Perspetiva.
- Barbosa (1991). *Arte/educação contemporânea*. São Paulo: Cortez.
- Bautista, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro.
- Beltrán, L. (2003). A importância das expressões artísticas no desenvolvimento humano. *O professor*, 79, 30 – 31.
- Boal, M. (1996). *Educação para todos: Para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde.

- Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de educação fundamental.
- Brasil (1999). *Manual da arte educação. Uma dinâmica para o desenvolvimento*. Brasília: Federação Nacional das APAEs.
- Brasil (2002). *Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com arte às necessidades especiais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta editora.
- Buoro (2000). *Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Buoro (2002). *O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*, 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1997). Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidade educativas especiais nas classes regulares*. Coleção educação especial. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Coord.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp. 123-142). Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Coleção educação especial. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto editora.

- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Coord.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto editora.
- Costa, A. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, R. X. (2000). A socialização do portador de deficiência mental através da arte. *Revista Integração*, 12, 16-19.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. In Ciências da educação em Portugal. Porto: Edições ASA.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eco, U. (2006). *A definição de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM.
- Ferraz, M. H. C. T. & Fusari, M. F. R. (1993). *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, S. (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. São Paulo: Papirus.
- Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Coord.s), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Lisboa: Afrontamento.



- Fortin, M., (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fragateiro, C. (1989). Traços recentes da história da expressão dramática e do teatro na educação em Portugal. In *Percursos cadernos de arte e educação* (Vol. 1). Lisboa: Associação Portuguesa de expressão dramática e teatro na educação.
- Fróis J. P. (2000). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic books.
- Gardner, H. (1990). *The difficulties of school: Probable causes, possible cures*. New York: Basic books.
- Ghigione R. e Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta editora.
- Glat, R., Magalhães, E. F. C. B. de & Carneiro, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, E. D. O. Tanaka, N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Coord.s). *Perspetivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-378). Londrina: Edições UEL.
- Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Guimarães, R. & Cabral, J. (2007). *Estatística*, 2.<sup>a</sup> edição. New York: McGraw-Hill.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Coleção estratégias educativas. Porto: Porto editora.
- Herculano H. S. (2002). *O cérebro nosso de cada dia: Descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. São Paulo: Papirus.
- Heward, W. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The journal of special education*, 36 (4), 186-205.

- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições sílabo.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*, (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Júnior, J. F. (1994). *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus.
- Júnior J. F. (2005). *Por que arte-educação?* 16.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Papirus.
- Kotulak, R. (1997). *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City: Andrews mcMeel publishing.
- Lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levine, M. (2003). *Educação individualizada*. Rio de Janeiro: Campus.
- Lopes, M. (2006). *O Saber dramático: A construção e a reflexão na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Manjon, D. G. e Vidal, J.G. (1997). *Educación especial: Temario de oposiciones*. Vol. II. Madrid: Editorial Eos.
- Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G. & Arantes, V. A (Coord.s). (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Martins, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*. Porto: Edições ASA.

- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios.
- Mazzotta, M. S. (1996). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: EPU.
- Moraes, M. C. (2007). *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: Um olhar sobre o projeto espaço criativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.
- Moreira, J. C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Dinalivro.
- Moresi, E. A. D. (Coord.). (2003). *Manual de metodologia da pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Neto, R. B. O. (2013, novembro). *Ensino de artes visuais e educação inclusiva: Algumas reflexões na formação inicial*. Comunicação apresentada no Encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste. Brasil: UFRN.
- Nielsen, L. B. (1999) *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto editora.
- Nóvoa, A. (1989). Uma pedagogia à flor da pele: Da expressão dramática ao teatro e vice-versa. *Cadernos de arte e educação. Percursos*, 1, 5-16.
- Oliveira, J. (1996). O computador: um meio de renovação do ensino? Uma experiência em hipermédia na disciplina de E.V.T. (Educação Visual e Tecnológica) (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pareyson, L. (1989). *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pedrosa, A. & Gama, S. (2004). *Introdução computacional à probabilidade e estatística*. Porto: Porto editora.

- Pereira, A. (2003). *Como escrever uma tese*, 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Edições sílabo.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Ministério da educação. Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Mem Martins: Editorial do ministério da educação.
- Pereira, K. H. (2007). *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Perrenoud, P. H. (1986). De quoi la réussite scolaire est-elle faite? *Éducation et Recherche*, 1, 133-160.
- Perrenoud, P. H. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Dom quixote.
- Perrenoud, P. H. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, P. H. (2000). As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? *Revista impressão Pedagógica*, 23, 14-15.
- Pessanha, A. M. (1997). Atividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Coord.), *Jogo e desenvolvimento da criança*, (pp. 151-169). Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Porfírio, M. (2004). *Educação visual & tecnológica - 5º e 6º anos, 2º ciclo do ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Coord.s), *Caminhos para as escolas inclusivas*, (pp. 34-48). Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Porter, G. (1998). *Textos de apoio: Seminário educação inclusiva*. Departamento de educação básica – Núcleo de orientação educativa e de educação especial. Lisboa: Ministério da educação.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto editora.

- Quivy, R. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reily, L. H. (1986). *Atividades de artes plásticas na escola*. São Paulo: Pioneira.
- Reily, L.H. (2001). *Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência*. Campinas: Papirus.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte e a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz quebrada: Edições FMH.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais, apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Coleção educação. Porto: Porto editora.
- Sanches, I. R. (2003). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Sartoretto, M. L. M. (2001). Uma conquista de pais, professores e alunos. In M. T. E. Mantoan (Coord.), *Caminhos pedagógicos da inclusão: Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*, (pp. 95-134). São Paulo: Memnon.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Santos, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros horizonte.

- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. S. (2001). O desafio de uma experiência. In M. T. E. Mantoan (Coord.), *Caminhos pedagógicos da inclusão*, (pp. 113-134). São Paulo: Memnon.
- Santos, S. (2000). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Editora vozes.
- Serra, H. (2002). *Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: estudo de um caso*. Braga: APPACDM distrital de Braga.
- Silva, A. (1990). *Sanerson e a escola de Oundle*. Lisboa: Ulmeiro.
- Sim-Sim, I. (Coord.). (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto editores.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Vol. I. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Psicoterapias ativas: Arte-terapias*. Lisboa: Livros horizonte.
- Teixeira, K. F. (2006). A arte e a inclusão escolar do aluno com síndrome de down. *Revista de iniciação científica*, 4, 1.
- Tesini, S. F. & Manzini, E. J. (1999). Perspetivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In E. J. Manzini (Coord.), *Integração do aluno com deficiência: Perspetiva e prática pedagógica*, (pp.85-96). Marília: UNESP.
- Tilstone, C. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C., A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção educação especial. Porto: Porto editora.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Vygotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins fontes.
- Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. London: Sage publications.

### **Referências eletrônicas**

- Mello, A. C. (2011). *Aprendendo com o lado direito do cérebro*. Acedido em 17 de dezembro de 2013, em: <http://mercadoetico.terra.com.br/arquivo/aprendendo-com-o-lado-direito-do-cerebro>
- Serra, H. (2009). Educação especial: Estigma ou diferença? *Saber e Educar*, 14, 1-5. Acedido em 25 de janeiro de 2014, em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/340>

### **Referências legislativas**

- DL n.º 46/86, de 14 de outubro
- DL n.º 344/90 de 2 de novembro
- DL n.º 319/91, de 23 de agosto
- DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

# Apêndices



## APÊNDICE A – Questionário

Exmo (a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega,

O meu nome é Sandra Mendonça, e sou aluna do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação João de Deus.

No âmbito da minha investigação "O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE", venho por este meio solicitar a sua prestimosa colaboração. Para o efeito, basta aceder ao inquérito que se encontra abaixo e preencher com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido, submeta-o, por favor.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Todos os dados e respostas são absolutamente confidenciais e serão utilizados exclusivamente para o fim supracitado.

Obrigada pela sua colaboração,

Sandra Mendonça

\*Obrigatório

## Parte I - Dados Pessoais e Profissionais

---

### 1. Género: \*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

### 2. Grupo etário: \*

- ☐ Dos 20 aos 30 anos
- ☐ Dos 31 aos 40 anos
- ☐ Dos 41 aos 50 anos
- ☐ Mais de 50 anos

### 3. Habilitações académicas: \*

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

**4. Tempo de serviço: \***

- ☐ Entre 0 a 5 anos
- ☐ Entre 6 a 10 anos
- ☐ Entre 11 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

**5. Nível de ensino: \***

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1º ciclo
- ☐ 2º ciclo
- ☐ 3º ciclo
- ☐ Secundário

**6. Formação na área da educação especial: \***

- ☐ Sim
- ☐ Não

**6.1. Se sim, adquiriu esses conhecimentos através:**

- ☐ Formação base
- ☐ Ações de formação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

**7. Formação na área das artes: \***

- ☐ Sim
- ☐ Não

**7.1. Se sim, adquiriu esses conhecimentos através:**

- ☐ Formação base

- ☐ Ações de formação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

## Parte II - O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE

---

- Baseando-se na sua experiência e/ ou nos conhecimentos que tem acerca do papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, indique a sua concordância ou discordância em cada uma das seguintes afirmações. \*

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
1. Os alunos com NEE deveriam ser integrados em escolas especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A inclusão dos alunos com NEE no ensino regular funciona muito bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A passagem do aluno com NEE pela escola regular está carregada de preconceitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Existe por parte dos professores em geral, uma falta de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
esclarecimento acerca da educação inclusiva.					
5. As competências subjacentes à formação inicial de professores face à promoção da inclusão social de alunos com NEE são escassas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A boa vontade dos professores é suficiente para lidar com as diferenças dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A escola inclusiva exige modificações no ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Os professores sentem-se sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Para melhorar a qualidade do	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre as suas práticas.					

10. Os alunos com NEE não deveriam estar inseridos em turmas regulares.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

11. Os professores sentem-se com capacidades para lidar de forma eficaz com crianças com NEE.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- Se tem formação em ensino especial responda às seguintes questões. Caso contrário, passe diretamente para a questão 12 e subsequentes.

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
a) A formação em ensino especial permitiu repensar as minhas estratégias perante o aluno com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) A formação em ensino especial influenciou a minha forma de encarar o papel do aluno especial na escola regular.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo																		
c) A formação em ensino especial permitiu-me adquirir competências suficientes para trabalhar de forma produtiva com alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																		
d) Tenho a formação necessária para lidar com alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																		
e) Considero que a formação em ensino especial influenciou significativamente a eficiência das minhas práticas em prol da inclusão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																		
<p>*</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Totalmente em desacordo</th> <th>Discordo</th> <th>Neutro</th> <th>Concordo</th> <th>Totalmente de acordo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>12. Os professores de artes visuais utilizam estratégias pedagógicas que respondem às necessidades individuais dos alunos com NEE.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>13. As capacidades dos alunos com NEE são</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>							Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo	12. Os professores de artes visuais utilizam estratégias pedagógicas que respondem às necessidades individuais dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. As capacidades dos alunos com NEE são	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo																		
12. Os professores de artes visuais utilizam estratégias pedagógicas que respondem às necessidades individuais dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																		
13. As capacidades dos alunos com NEE são	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																		

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
menosprezadas segundo o oferecimento de tarefas repetitivas.					
14. As atividades difundidas pelos professores de artes visuais têm um carácter muito solitário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. As atividades promovidas pelos professores de artes visuais proliferam a relação com o outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. As atividades facultadas aos alunos com NEE, no âmbito das artes visuais, têm funcionado como momentos oportunos de deixar fazer, de passatempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. As experiências em artes visuais não têm sido voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com NEE, com vista ao seu desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
18. Os professores de artes visuais percebem a necessidade de um planejamento mais específico para trabalhar com alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. É importante que os professores de artes visuais meditem sobre os seus procedimentos, muitas vezes adotados pura e simplesmente por modismo ou acomodação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. As estratégias utilizadas pelos professores de artes visuais são as mesmas para todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Muitas vezes, os professores de artes visuais mediatizam atividades sem contextualização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Os professores de artes visuais devem ser mediadores de oportunidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
23. As artes visuais assumem-se como vetor pouco pertinente no processo de inclusão dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. As artes visuais contribuem para a redução de comportamentos estereotipados e desajustados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. As artes visuais, por contemplarem nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, parecem responder com sucesso a algumas necessidades que os currículos gerais não conseguem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. As artes visuais não têm um impacto relevante na vida do aluno com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. As artes visuais assumem-se como um veículo de comunicação para as crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
com NEE.					
28. É uma ilusão pensar que as artes visuais contribuem para a inclusão de alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. As artes visuais não têm recebido a atenção e importância devidas face à inclusão de alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. As artes visuais conduzem a criança com NEE a uma libertação e reforço da personalidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. As artes visuais podem facilitar o processo inclusivo dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. As experiências em artes visuais não são acompanhadas por estratégias adequadas aos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Existe nas escolas uma falta de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Discordo	Neutro	Concordo	Totalmente de acordo
esclarecimento acerca da real importância das artes visuais.					